

Università degli Studi di Pisa



Corso di Laurea magistrale in Scienze per la Pace: cooperazione internazionale, mediazione e trasformazione dei conflitti

Tesi di Laurea:

“Leggere la parola, leggendo il mondo.”

**La scuola di italiano L2 come strumento di ridefinizione
identitaria ed *empowerment* del migrante**

Relatore: Chiar.mo Prof. Rocco Altieri

Correlatore: Chiar.mo Prof. Marco Della Pina

Candidato: Fabio Ballerini

Anno Accademico 2011-2012

INDICE

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1. IDENTITÀ NAUFRAGATE	6
1.1. Nomi e numeri	6
1.2. Luoghi e spazi di emarginazione : il caso pisano	9
1.3. Ricostruzione dell'identità migrante.....	11
1.4. Il migrante da vittima a protagonista	17
CAPITOLO 2. LE SCUOLE DI ITALIANO L2.....	20
2.1. Lingua seconda (L2) e Lingua straniera (LS).....	20
2.2. Nessun servizio, nessuna integrazione. Le associazioni che si sostituiscono allo Stato	24
2.3. L'importanza della formazione dei volontari	26
2.4. Scuole migranti come laboratorio di nonviolenza	28
2.5. El Comedor Estudiantil – Giordano Liva	33
2.6. Asinitas	35
CAPITOLO 3. METICCIATO METODOLOGICO.....	37
3.1. Il metodo Montessori applicato alla scuola di italiano per migranti.....	40
3.2. La pratica della coscientizzazione e della cittadinanza attiva.....	57
3.3. Un progetto di educazione attiva	65
3.4. L'importanza del testo libero	72
CAPITOLO 4. COLTIVARE LA LINGUA. DIDATTICA DELL'ITALIANO L2	78
4.1. Trasmissione/comunicazione linguistico culturale	81
4.2. Programmazione didattica	87
4.3. Tecniche dell'ascolto attivo ed empatico.....	91
4.4. Interlingua	94
4.5. Trattamento dell'errore	97
4.6. Costruzione dei materiali	100
4.7. Gli sfondi integratori.....	102
CAPITOLO 5. LA NARRAZIONE COME SCAMBIO INTERCULTURALE ED EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA.....	105
5.1. Miti e fiabe.....	108
5.2. Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé	111
5.3. I cerchi narrativi autobiografici	114
CAPITOLO 6. LABORATORI ESPRESSIVI E MANUALI	116
6.1. Attività fisico espressive: Il corpo e il canto.....	117
6.2. Attività ludiche	120
6.3. Laboratori manuali.....	123
CAPITOLO 7. APPROCCIO ALLA PERSONA MIGRANTE	127
7.1. Cura della persona	127
7.2. Sospensione del giudizio	130
7.3. Creazione di un contesto di accoglienza.....	131
RINGRAZIAMENTI	135
BIBLIOGRAFIA	137

A mia nonna

*“Noi siamo nel principio,
con chi è appena sbarcato
con chi non sa pronunciare parola di questa lingua,
con chi fa la fila alla mensa,
con chi vive in piccole case,
in stanze, in seminterrati, in occupazioni,
con chi è “utente/beneficiario” in qualche sperduto centro d’accoglienza
assistenziale e pregiudicante,
con chi è qui ma non è mai arrivato,
con chi è ingiustamente etichettato e poi per questo disprezzato,
con chi sbarca il lunario al semaforo con i giornali,
con chi sbuccia e affetta sacchi di cipolle in camera da letto su commissione,
con chi aspetta ancora di essere pagato,
con chi sa inventarsi un lavoro,
con chi aspetta di essere ascoltato alle commissioni,
con chi passa la notte in fila davanti alla questura per sentirsi dire la mattina:
“domani, domani”,
con chi non sa ribellarsi e conserva una dignità solo privata e nascosta,
con chi non ha il permesso di soggiorno ma continua a vivere come se,
con chi senza biglietto aspetta il momento propizio per prendere la metropolitana e
venire a scuola,
noi siamo nel principio
semplicemente e personalmente”*

tratto da “La sintesi è con l’imprevisto”, manifesto di Asinitas Onlus

INTRODUZIONE

La passione che mi lega all'oggetto di studio trova origine nell'esperienza di insegnamento nella scuola "El Comedor Estudiantil – Giordano Liva", nella quale ho insegnato italiano ai migranti nel corso dell'anno scolastico 2009/2010 e 2011/2012. Interesse ulteriormente rafforzato dalla partecipazione al corso "L'insegnamento partecipato. L'apprendimento come cambiamento e ri-conoscimento del sé" tenutosi a Pisa lo scorso marzo e aprile, a cura delle operatrici di Asinitas, scuola di italiano L2 di Roma all'avanguardia nella ricerca di nuovi modelli e metodi educativi di insegnamento agli stranieri.

Il lavoro svolto è frutto di una ricerca sperimentale condotta dal di dentro, nella quale l'autore non si pone come parte esterna, ma come osservatore partecipante.

Nel corso della mia personale esperienza ho scoperto la scuola come luogo di integrazione, di conoscenza reciproca, di incontro fra le culture, strumento di relazione e coesione sociale. Per questo, ho maturato la convinzione che la scuola di italiano per migranti non debba essere solo un luogo di trasmissione della lingua, ma prima di tutto uno spazio di accoglienza, di cura della persona e di raccolta delle narrazioni e testimonianze miranti alla ricostruzione di identità naufragate.

Identità minacciate dal viaggio pieno di pericoli e insidie che i migranti hanno affrontato, nel quale hanno dovuto sacrificare la parola, perdendo così una parte di sé, ovvero la possibilità di raccontare il proprio vissuto, di condividere sogni, speranze e paure. La barriera linguistica e la segregazione sociale e spaziale impediscono di conoscere quale sia il loro passato, la ricchezza della cultura di cui sono portatori, le avventure e gli ostacoli che hanno dovuto superare per arrivare fino qui.

In una società bombardata da politica e mass media riguardo alla pericolosità ed estraneità di questi soggetti, il riscatto sociale per queste persone deve avere come principale strumento il linguaggio, il dialogo: se da un lato il potere e suoi strumenti sfruttano e alimentano l'invisibilità di queste persone al fine di costruire nuove emergenze sociali che distruggano l'opinione pubblica e nuovi capri espiatori su cui indirizzare le tensioni sociali, dall'altro, i migranti solo grazie alla parola riescono a riacquistare quell'umanità strappatagli di dosso dai mezzi dei potenti.

La parola, l'unico mezzo disponibile agli ultimi per combattere la disumanizzazione che subiscono, così a buon mercato eppure così potente, in grado di scardinare pregiudizi e convinzioni, fino a generare empatia nei cuori e nuove relazioni interpersonali e sociali.

Il modello di riferimento è la scuola per migranti, rifugiati e richiedenti asilo di Asinitas, associazione a cui questa tesi deve molto. Le tecniche utilizzate da Asinitas comprendono lo svolgimento di attività ludiche e manuali, l'attenzione al proprio corpo e alla cura del contesto: strumenti che contribuiscono alla costruzione di un ambiente conviviale e contenitivo, in grado di mettere a proprio agio gli studenti, nel quale si progetta una scuola che sia, prima di tutto, casa.

Di conseguenza, ho approfondito, nella tesi, quali siano i mezzi più adatti per il raggiungimento di un fine ben preciso, "fare scuola": quali tecniche e metodologie utilizzare, che tipo di relazione ricercare e costruire con gli studenti, quale il ruolo e il compito dell'insegnante, perché, come il Mahatma Gandhi insegna, tra mezzi e fini c'è la stessa relazione che tra seme e albero. Il raccolto dipende da cosa e come abbiamo seminato.

CAPITOLO 1. IDENTITÀ NAUFRAGATE

*“Ho attraversato un oceano
la mia lingua s’è perduta
dalla vecchia radice
una nuova ne è spuntata.”*

Grace Nichols

1.1. Nomi e numeri

Sayad¹ parla della “doppia assenza” del migrante. Assenza nel paese d’origine, in quanto lo si è lasciato in cerca di un futuro migliore. Assenza nel paese di destinazione, in quanto emarginato, escluso, invisibile.

Anche se accompagnato da una buona stella che gli permette di superare la traversata avendo salva la vita, i mostri e le creature marine che ne scortano il viaggio chiedono in pegno la sua identità. Identità violentata dal distacco forzato con la propria terra, con i propri cari. Identità pugnalata da un viaggio disumano e da incubi che da allora lo accompagnano.

*“Appena arriva il tempo bello ce ne andiamo tutti quanti al mare...”
“Io no. Io non vengo”
“Perché Adam? Non ti piace il mare?”
“Mi piaceva il mare. Ma adesso io non voglio più vedere il mare, non voglio più salire su nessuna barca, e non voglio neanche più mangiare pesce.”²*

Violenze, traumi e cesure innescano un processo di offuscamento di identità. Mentre prima riconosceva la propria essenza, essendo inserito in un contesto familiare dove coltivava relazioni stabili, ora ha più difficoltà nel definirsi, nell’inquadrarsi. Il distacco, scelto o forzato, dal luogo di origine, il viaggio e il nuovo contesto in cui è inserito comportano cambiamenti epocali nel riconoscimento del sé. Queste esperienze, a causa della loro forza e traumaticità, fanno tremare alle fondamenta la propria visione del

¹ A. SAYAD (Aghbala 1933 – Parigi 1998). Opera principale: *La doppia assenza*

² Da un discorso con un ragazzo del centro richiedenti asilo di Via Pietrasantina (Pisa)

mondo, le mappe cognitive e concettuali. Oltre alla rottura con il passato provocata dalla partenza, lo sconvolge un viaggio mai immaginato così, e l'approdo in un nuovo mondo che è tanto diverso sia da quello di provenienza che dall'immaginario che si era costruito.

L'idea che il migrante ha prima del viaggio verso la società di destinazione difficilmente si conforma al vero. È influenzata dal racconto di altri migranti, tornati al paese d'origine, che più si soffermano ad evidenziare gli aspetti positivi della propria esperienza, celando in parte le fatiche vissute e le discriminazioni subite.³

La sua visione è condizionata da ciò che il Nord del mondo proietta sui paesi di emigrazione, tramite pubblicità e televisione. Così il migrante acquisisce un'immagine totalmente distorta del paese d'immigrazione, immagine che dovrà essere forzatamente ridefinita e rimodellata una volta che si scontrerà con la realtà dei fatti.

Il risultato in cui va incontro è una perdita d'identità, un senso di spaesamento. Se poi viene confinato in una delle molte zone di attesa allestite per il contenimento della "marea umana" migrante, il senso di inadeguatezza e la mancanza di orientamento saranno ancor di più amplificati, acuiti.

Chiuso in un centro per mesi, situato fuori dalle porte della società, entra in contatto da una parte con persone che hanno alle spalle esperienze simili alle sue, dall'altra con personale che ha il compito di rispondere ai suoi bisogni fisiologici ma che lo vede etichettato, lo considera uguale agli altri migranti pur nella sua diversità.

Diviene straniero in fuga da un conflitto o in cerca di un miglioramento nelle condizioni di vita, proveniente da grandi città o da zone rurali, comunque da paesi poveri arretrati, in cerca di lavoro e di futuro. La sua specificità, unicità, si perde.

Da questo punto di vista etnocentrico, che tende ad eliminare le differenze e a considerare gli immigrati come un insieme indistinguibile, trova origine la scelta, operata in alcuni CPT e centri di accoglienza per richiedenti asilo, tra cui quello pisano, di identificare il migrante con un numero.

Procedimento che potrebbe richiamare quello utilizzato nelle varie fattorie sparse per le campagne, dove, per poter riconoscere e distinguere le mucche una dall'altra, si applica, solitamente sulla parte superiore dell'orecchio, un'etichetta numerata.

Migranti e richiedenti asilo ricevono un trattamento simile a quello di tanti animali da allevamento, ammassati dietro uno steccato e identificati con un numero.

³ Cfr. *Lettere dal Sahara*, film del 2005 diretto da Vittorio de Seta

Il numero è ciò che più si allontana dall'emozione, dall'empatia, dal riconoscere ciò che non si può vedere con gli occhi. Chiamandoli con un numero si calpesta la loro umanità, si soffoca la loro identità, si violenta il loro passato. Si ridefiniscono come numero, come oggetto, agli occhi sono un insieme di cifre. I numeri sono asettici, apatici, non raccontano. Non si può associare la bellezza e l'emozione al numero. Perché il 248 è identico ad ogni 248, non ci possono essere differenze.

Il nome, invece, ha tutta un'altra funzione, evoca sempre qualcosa. Quante volte studiando greco o latino ci siamo imbattuti nell'etimologia di termini ora di uso comune, potendo comprenderne il significato originario, il perché l'uomo a quel tempo a deciso di chiamarlo così.

Un nome non ci indica dunque soltanto una persona o una cosa come dice la sua definizione grammaticale. Non è una parola che sostituisce materialmente un dito indicatore rivolto verso un oggetto. il nome è qualcosa pieno di vita e di segreti che infiamma la nostra curiosità. Bisogna conoscerlo per amarlo, e amarlo per farne una conoscenza sempre più esatta.

Nella loro moltitudine i nomi corrispondono alla moltitudine delle idee che poté percepire l'anima umana.

Tutte le cose hanno un nome. Gli uomini, i paesi, gli oggetti fabbricati, gli oggetti della creazione come pietre, piante, animali, tutti hanno un nome. Quando l'uomo imparò a navigare ogni forma di nave e ogni parte della barca ebbe un nome; quando il mare burrascoso gli pose ostacoli, ognuna di queste cose ebbe un nome. Quando i fulmini, i venti lo spaventarono, i fulmini, i venti e gli spaventi ebbero un nome. Quando le belve lo assalirono, le belve, le loro movenze, le loro grida, il terrore dell'uomo, tutto ebbe un nome... Se l'uomo si sentì più forte e intelligente, questa forza e intelligenza accresciuta ebbero un nome. Se l'uomo nel rendere più complessa la vita provò nuovi sentimenti, questi ebbero un nome. E mentre gli uomini di generazione in generazione morivano i nomi restavano e si accumulavano.[...]

La mente dell'uomo è come uno specchio dove tutto si riflette: e da lì partono le idee, sotto forma di parole.⁴

⁴ M. MONTESSORI cit. in *Il Nome*, pp. 3-4, documento contenuto nella sezione "Altri materiali teorici" facente parte della macrosezione "Materiali teorici e letterali di Asinitas" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato"
<http://asinitas2.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

1.2. Luoghi e spazi di emarginazione : il caso pisano

All'interno della scuola di italiano per migranti "El Comedor Estudiantil – Giordano Liva" la maggioranza del corpo insegnanti è composta da studenti universitari provenienti da facoltà diverse che dedicano alcune ore a settimana all'insegnamento dell'italiano.

Data l'esperienza accumulata nel corso degli anni, la scuola di italiano ha saputo organizzarsi al fine di offrire un buon servizio agli alunni che frequentano le lezioni. Il corso è strutturato in differenti livelli: livello alfabetizzazione, pre-base, base e intermedio.

Durante il primo semestre dell'anno scolastico 2011/2012, la maggioranza degli studenti iscritti al livello pre-base presentava gravi difficoltà nella comprensione e nella lettura dell'alfabeto, perché provenienti da contesti rurali in cui non era stata fornita loro un'alfabetizzazione di base o poiché originari di paesi in cui si utilizza un alfabeto diverso rispetto a quello italiano.

La classe è composta quasi esclusivamente da ragazzi africani, molti provenienti dal Senegal e giunti a Pisa sfruttando il network migrante che la comunità senegalese è riuscita a creare sul territorio, altri richiedenti asilo in fuga dal conflitto libico. Di questi ultimi la maggioranza è costituita da ragazzi originari di altri stati della fascia meridionale del Sahara (Mali, Ciad, Niger, Liberia) o somali, fuggiti e cresciuti in Libia a causa dei conflitti che da decenni stravolgono i loro rispettivi paesi.

Sono i volti dell'emergenza della scorsa estate, quando migliaia di migranti sbarcarono sulle coste di Lampedusa, richiedendo asilo politico nel nostro paese.

Dopo alcuni giorni trascorsi nell'isola a sud della Sicilia, sono stati alloggiati sulle grandi navi militari e civili predisposte dal governo. Con queste navi hanno circumnavigato l'Italia: Sicilia, Sardegna, Puglia, Campania, Toscana, Liguria, tutte tappe di un viaggio in cui, ad ogni fermata, venivano scaricati 200 o 300 migranti da trasferire nei vari CPT o nelle strutture predisposte alla loro accoglienza. Anche il comune di Pisa ha dato il suo contributo, convertendo dei container utilizzati dalla Croce Rossa come magazzino in luogo di accoglienza per una quarantina di richiedenti asilo.

La posizione geografica e la struttura del Centro richiedenti asilo di Via Pietrasantina rispecchiano le linee guida delle politiche europee di immigrazione: invisibilità ed emarginazione. I *container* sono spazi chiusi, all'interno dei quali vengono ricavate stanze di una ventina di metri quadrati in cui vengono alloggiati quattro o cinque ragazzi. Aree che nascono come magazzini per il deposito di materiali e vengono riadattati in depositi di essere umani. Anche la collocazione spaziale è un indicatore del processo di emarginazione: il centro di accoglienza si trova fuori città, poco prima del cimitero, in una zona industriale difficile da individuare se non lo si conosce.

Il Centro è gestito da una decina di operatori della Croce Rossa, con presenza fissa di due operatori, che si occupano delle varie problematiche quotidiane e della distribuzione dei pasti. I dipendenti e i volontari della Croce Rossa sono solidali e disponibili, anche se non si tratta di personale specializzato nella gestione dei conflitti e nel dialogo interculturale.

I richiedenti asilo hanno la libera uscita dal centro fino a mezzanotte, disponendo di qualche bicicletta per raggiungere il centro della città.

Seppur, inizialmente, ciò che impressiona maggiormente il visitatore è la concezione architettonica del centro, con il passare del tempo non si può non rimanere colpiti dalla totale assenza di un qualsiasi percorso di integrazione sociale per questi ragazzi.

I richiedenti asilo vegetano in una situazione di immobilismo e passività sino al verdetto che la commissione competente emetterà riguardo alla loro richiesta di asilo politico. Nel frattempo non gli è concesso di cercare un lavoro regolare in quanto non in possesso dei documenti necessari. Di conseguenza trascorrono la quasi totalità della giornata all'interno o in prossimità di questi container, tra due tiri al pallone, una partita a carte e qualche programma televisivo, senza alcuna attività organizzata al di fuori del centro oltre alle quattro ore settimanali di insegnamento dell'italiano, offerte dall'associazione "El Comedor Estudiantil" presso l'Istituto Matteotti. La noia la fa da padrona.

Nel caso preso in esame, nessuna associazione ad oggi collabora con la Croce Rossa né organizza attività per questi ragazzi. I migranti si ritrovano così in un ambiente separato e sconnesso dal tessuto sociale, invisibile alla cittadinanza, per mesi nell'attesa di un verdetto che ne deciderà la sorte.

Ma anche ammesso che venga loro riconosciuto lo status di rifugiato, non possono costruirsi un futuro in una società che non li vede, con cui dopo mesi ancora non sono entrati in contatto e di cui ancora non hanno imparato la lingua. Inutile sottolineare la

quasi inutilità di una manciata di ore di italiano a settimana, quando tutto il resto del tempo lo passano insieme ad altri migranti provenienti dalla stessa area geografica con cui parlano arabo o francese.

Un'amministrazione comunale non può chiudere gli occhi su tale drammatica realtà. Le radici culturali giudaico-cristiane e le nostre tradizioni non ci portano a concepire l'ospitalità verso gli ultimi secondo queste forme e modalità.

In tutte le grandi religioni del mondo, nelle grandi civiltà come nelle piccole comunità, l'ospitalità ha giocato un ruolo importante nell'educazione e nella formazione di una coscienza di riconoscimento dell'Altro, del diverso. La regola aurea di tutte le religioni insegna: "Ama il prossimo tuo come te stesso". In quale contesto reale può trovare maggiore applicazione questa massima se non nell'accoglienza sul nostro territorio, nelle nostre comunità, di individui provenienti da terre lontane dilaniate da conflitti e violenze. "Tratta il tuo ospite come se fosse Dio" sostiene l'induismo. Oggi, in Europa, invece, si fatica a riconoscerlo come essere umano.

1.3. Ricostruzione dell'identità migrante

*"Volevo sempre essere altrove
in un posto il più possibile
lontano dal passato.
Adesso sono in Italia,
in un paese straniero.
E ancora ho voglia di partire
e ancora ho nostalgia dell'infanzia."*

Studentessa della scuola di italiano per migranti de "El Comedor"

L'esperienza migratoria viene solitamente interpretata e analizzata, da scienza e politica, attraverso gli strumenti propri dell'economia e della demografia. In realtà, la sua considerazione non può essere limitata a questi campi, essendo figlia di una complessità che abbraccia sfere differenti, dagli ambiti cognitivi a quelli affettivi. La migrazione

viene rappresentata da Sayad come un “fatto sociale totale”⁵, coinvolgendo interamente il migrante nella ricostruzione e ridefinizione della sua identità, “costruita e fratturata dall’esperienza dell’attraversamento dei confini”⁶.

Il migrante vive in una duplice dimensione: da una parte si inserisce in un nuovo contesto sociale nel quale ritrova valori, norme e comportamenti che differiscono da quelli del paese di emigrazione, dall’altra lascia un ambiente a lui familiare, cercando di mantenere vive e salde le relazioni che lo legano alla terra natia.

Temporaneamente assente dal paese di emigrazione, con il quale continua a mantenere forti legami, e non completamente presente nel paese di immigrazione, in quanto ostacolato dalle barriere economiche, culturali e sociali che ne limitano e frenano l’integrazione nel tessuto sociale, soffre una “scomposizione dell’io”⁷ dovuta alla presenza/assenza in entrambi i contesti. A ciò si aggiunge un’ “ibridazione culturale e identitaria”⁸ generata e alimentata dal contatto con un mondo diverso dal suo, un mondo che inizia a conoscere, ad esplorare, nella ricerca della propria collocazione e della soddisfazione dei propri bisogni.

Il migrante si imbatte in un doppio processo di ricostruzione e ridefinizione identitaria. Il termine “ricostruzione” denota chiaramente la volontà di restaurare qualcosa che era presente prima ma che è andato perso. Le proprie sicurezze, certezze, la propria visione di sé e del mondo possono essere duramente messe alla prova dalle esperienze e dai traumi che i migranti vivono durante e dopo il passaggio dal lì, al viaggio, al qui. Come conseguenza colui che migra può subire un disorientamento della propria soggettività, che si ripercuote anche nelle relazioni con le persone che lo circondano e con la società che lo accoglie. Non è più un soggetto autonomo, essendo vincolato alla protezione e all’assistenza offerte da altri. Per questo si parla di una “regressione all’infanzia”⁹, in quanto “non parlante”¹⁰ la lingua del paese ospitante e dipendente da aiuti esterni. Per ricostruzione intendiamo, quindi, il processo che porta il migrante a ri-conoscersi, a riprendere la bussola del proprio “io” e a riconquistare gli strumenti essenziali per la propria autosufficienza, primo fra tutti il linguaggio.

⁵ Cfr. A. SAYAD, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002

⁶ S. MEZZADRA, *Diritto di fuga*, Verona, Ombre corte, 2006, p. 174

⁷ *Ivi*, p. 92

⁸ *Ivi*, p. 79

⁹ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 3

¹⁰ *Ivi*

D'altro canto, il termine “ridefinizione” guarda meno al passato e ai traumi ad esso connessi, essendo orientato più in ottica presente e futura. Colui che migra non solo si ricostituisce, riappropriandosi di ciò che momentaneamente aveva perso, ma il contatto con un ambiente sociale e culturale nuovo lo pone dinanzi a nuove visioni del mondo, nuove interpretazioni, nuove possibilità. Non si chiude a riccio dinanzi a una nuova cultura, demonizzandola. La scelta consapevole di emigrare e di confrontarsi con lo sconosciuto e con il nuovo può essere compiuta solo da chi ha il coraggio di mettersi in gioco, senza lasciarsi bloccare dalla paura del diverso. Il comportamento che assume richiama il relativismo culturale, definito da Sayad come “atteggiamento colto verso la cultura degli altri, che essi considerano in modo da farne un oggetto di cultura di cui ci si possa appropriare e che si possa aggiungere alla propria cultura”¹¹. Relativismo culturale riassunto e spiegato chiaramente con altre parole da Serigna, uno studente senegalese della scuola di italiano per migranti de “El Comedor Estudiantil”:

*Il viaggio in Italia è sbagliato
perché avevo in mente di trovare altre cose
che alla fine non ho trovato.
Però non lascio quello che avevo in Africa,
al 100%,
per prendere una nuova cultura.
No.
Però le prendo tutte e due
e le mischio,
quella e quell'altra,
e poi vado
con tutte e due.*¹²

Per ridefinizione intendiamo, quindi, il processo di ibridazione culturale e identitaria a cui il migrante va incontro nel quotidiano contatto con il nuovo, con ciò che prima era lontano e sconosciuto. Fa suoi nuovi apporti culturali, si ambienta in un contesto completamente diverso dal precedente, crea una nuova rete di relazioni, sperimenta nuovi mestieri. Tutto ciò lo ridefinisce attraverso nuovi saperi, nuovi legami, uno stile di vita e un contesto completamente nuovi rispetto a quelli di partenza.

La questione identitaria, nella sua duplice ramificazione di ricostruzione e ridefinizione, gioca un ruolo fondamentale nel processo di inserimento, integrazione dell'Altro all'interno della nuova società.

¹¹ A. SAYAD, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, p. 13

¹² Testo tratto dal video-documentario *Insallah* sulla scuola di italiano per migranti di “El Comedor Estudiantil”

Il migrante, giunto nel nostro paese, “entra in un nuovo contesto senza ancora farne parte”¹³, portatore di una cultura e di un vissuto sconosciuto alla popolazione del paese di destinazione.

Il suo tempo è “scandito dall’attesa, dalle procedure burocratiche e da condizioni di accoglienza standardizzate e impersonali”¹⁴.

*Che sia in fuga dal proprio paese o che abbia stabilito un accurato progetto migratorio per migliorare la propria condizione di vita e sostenere la propria famiglia, la persona straniera vive una “spezzatura di vita” e uno spaesamento culturale.*¹⁵

Spezzatura di vita e spaesamento culturale ancor più difficili da superare se viene collocato nei vari “centri eternamente temporanei”, dove abita in una dimensione ovattata, sospeso nel tempo e scollegato dal tessuto sociale.

La perdita di identità è fortemente correlata al riconoscimento del sé, che a sua volta costituisce la base per la programmazione delle varie attività orientate alla propria realizzazione personale.

Il richiedente asilo affronta così una consistente perdita di potere, di “poter fare”. La sua possibilità di movimento e di azione è limitata dalle regole dettate dalla protezione e dal controllo della sua persona. I meccanismi di accoglienza lo portano a una situazione di pressoché totale passività, scandita dalle tempistiche dei pasti e delle procedure burocratiche.

L’inattività a cui è soggetto non lo aiuta certo a superare il forte stress e i traumi conseguenti alla migrazione, arginandolo in una bolla dove ha tutto il tempo necessario per riflettere sui propri traumi e dolori.

La volontà di imparare la lingua del paese ospitante è il primo atto di protagonismo che i migranti compiono.

*Imparare la lingua del paese ospitante è il primo atto fondamentale: senza la lingua non si può che sostare in uno stato di ripiegamento nostalgico, di regressiva dipendenza da strutture di accoglienza, da un marito residente in Italia già da tempo, dai connazionali, ecc.*¹⁶

¹³ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p.3

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Approccio alla persona migrante*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/persona_migrante.html

¹⁶ *Ibid.*

Il dialogo permette di condividere con altri i loro pensieri, il loro passato, ciò che sono. Il linguaggio consente di veicolare la propria identità. Conoscendo e lasciandosi conoscere, si riappropriano della loro unicità, stracciando le etichette culturali standardizzate che portano a giudicare l'Altro sulla base delle esigue informazioni che si hanno.

Per questo, le scuole di italiano per migranti svolgono una funzione ben più profonda della mera trasmissione di nozioni linguistiche. Permettono al “richiedente verbo” di riappropriarsi della parola.

“Ma imparare la lingua è anche ammettere definitivamente di essere altrove, di iniziare ad acquisire nuova identità”.¹⁷ Chiave per entrare in contatto con l'alterità, veicolo di nuovi apporti culturali. Strumento di condivisione, di ricerca e di esplorazione.

Come può, dunque, una scuola di italiano fungere da luogo di ricostruzione identitaria? Attraverso quali approcci si incide sulla ridefinizione del sé? Quale il ruolo dell'insegnante?

Il ruolo dell'insegnante è molto delicato. Consiste, da un lato, nel fornire agli studenti i mezzi più appropriati per mettere in comunicazione due mondi distanti, differenti. Nell'accompagnarli in un percorso di riappropriazione identitaria e di graduale avvicinamento e inserimento nella società ospitante.

Dall'altro lato, l'insegnante non è solo un tramite tra due realtà presenti sullo stesso territorio ma lontane socialmente. È ponte nelle “spezzature di vita” tra un passato recente vissuto con amore e sofferenza, ed un presente e un futuro incerto, problematico, ma ricco di opportunità e di possibili sviluppi futuri.

L'insegnante sa che spetta a lui sostenere i suoi studenti, stranieri adulti, nel difficile compito di tendere fili di continuità identitaria, dal lì al qui, a lui il compito di contenere le angosce senza entrarvi dentro, a lui il compito di supportare il cambiamento, senza richiederlo né sancirlo, a lui il compito di dare strumenti, orientamento, conoscenza della nuova realtà, a lui il compito di far sentire le persone ancora a casa.¹⁸

La scuola diviene così parte attiva nel processo di ricostruzione identitaria, favorendo momenti di condivisione, prestandosi all'ascolto, “facilitando l'espressione del sé”¹⁹.

Accompagna la rielaborazione delle sofferenze e dei traumi, “sostenendo affettivamente le persone e favorendone la fuoriuscita da contesti di isolamento”²⁰. Costruendo

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Scuola sperimentale*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/scuola_sperimentale.html

percorsi di esplorazione del sé, offre “nuove possibilità identitarie e nuove appartenenze relazionali”²¹.

Fa da contraltare alle “lunghe attese destrutturanti”²² vissute dai migranti e richiedenti asilo, restaurando un ritmo vivo, attivo, partecipante.

Le persone devono poter sentire che stanno facendo esperienza della loro “nuova vita”, il tempo della scuola non è un tempo sospeso, di attesa, ... è, uno spazio di scoperta, dove può iniziare un nuovo confronto, concedersi ritorni indietro e salti in avanti, dove prima di tutto ci si concede la libertà di rinarrarsi insieme agli altri per capire cosa è successo, dove siamo e cosa vorremmo. La motivazione all’apprendimento della lingua trova piano piano un campo libero e comincia a scorrere veloce se cammina parallelamente alla scoperta di nuove possibilità del sé e queste vengono sostenute dall’insegnante e dal gruppo; se il tempo della scuola è un tempo di costruzione di legami significativi; se il tempo della scuola consente l’espressività individuale: è il tempo della “resilienza” intesa come la possibilità di ritrovare “la propria forma originaria” dopo un forte stress.²³

La scuola si circonda di mura amiche, in grado di contenere le sofferenze e accompagnare le gioie che gli studenti condividono, proprio perché capace di ascoltare, senza la presunzione di conoscere già in partenza. Li guida nell’esplorazione e ridefinizione di un passato forte e traumatico, e allo stesso tempo da origine a una nuova realtà protettiva, empatica, confortevole.

La scuola mira, da una parte al lavoro sulla memoria della propria storia individuale (inclusi i traumi, i viaggi, le identità perdute) e contemporaneamente alla creazione di un nuovo contesto di appartenenza, di creazione di nuove identità e di testimonianza al presente. Ciò nella persuasione che l’apprendimento della lingua italiana non possa avvenire per gli stranieri se non attraverso l’acquisizione di una nuova identità “di residenza”²⁴

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ *Apprendimento e motivazione*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_motivazione.html

²⁴ *Scuola sperimentale*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/scuola_sperimentale.html

1.4. Il migrante da vittima a protagonista

Politica, mass media e analisi accademiche presentano ripetutamente l'immagine del migrante come criminale o come vittima. La sua figura è sempre associata alla passività. Schiacciato da un sistema sociale nel quale fatica ad inserirsi, si combatte e si denuncia l'esclusione, l'invisibilità e l'emarginazione che caratterizzano la sua condizione.

L'immagine del migrante costituisce uno stereotipo, un calderone in cui si inseriscono tutti gli individui stranieri che vivono nel nostro territorio nazionale. A colui che emigra, una volta giunto nella società di destinazione, vengono subito affibbate delle etichette, dei pregiudizi, dei luoghi comuni, che permettono alla popolazione locale di ingannare il senso di incertezza derivante dalla relazione con il diverso, l'Altro.

Agendo in questo modo si attribuiscono a individui diversi, con storie e motivazioni di migrazione differenti fra loro, le stesse caratteristiche. I migranti divengono, così, agli occhi del normale cittadino una molteplicità indifferenziabile. Perdonano la loro soggettività, trasformati in oggetto di analisi, di studio, di cronaca.

Ma il migrante è prima di tutto un protagonista. Protagonista di una scelta coraggiosa che lo porta lontano da casa, alla ricerca di un futuro migliore. Protagonista di un cambiamento sociale grazie agli apporti culturali e alle conseguenti ibridazioni di cui si fa vettore e portatore. Protagonista di un rifiuto del sistema capitalistico globale che incentiva la libera circolazione di merci e capitali, ma allo stesso tempo contrasta duramente la libertà di movimento degli uomini.

Quando poi, in realtà, non è la mobilità umana ad essere ostacolata, bensì la mobilità degli individui originari del Sud del mondo, provenienti da contesti di miseria, sfruttamento e di violenza, che più degli altri hanno la necessità di evadere e ricercare un cammino diverso. Come sostiene Mezzadra:

*C'è differenza tra un professore universitario che va a fare i suoi corsi a New York e chi come lui attraversa certamente confini nazionali, ma soprattutto attraversa soglie di gerarchizzazione economica e sociale, affrontando l'ostilità e gli ostacoli che attraversare simili frontiere comporta.*²⁵

²⁵ S. MEZZADRA, *Diritto di fuga*, Verona, Ombre corte, 2006, p. 130

Più che parlare di esclusione sociale, che sembrerebbe riferirsi indistintamente a tutti gli stranieri presenti sul territorio nazionale, si dovrebbe parlare di “inclusione differenziale”²⁶. Inclusione stabilita sulla base della nazionalità, della regione di provenienza, a cui pregiudizialmente si associano connotati comportamentali, culturali e sociali.

Negli ultimi anni si assiste alla continua edificazione di confini, sia ai limiti del territorio europeo, sia all’interno del territorio stesso, per segregare l’Altro su cui cala il sospetto, chiudendosi in comunità elitarie e inaccessibili.

Mentre il concetto stesso di frontiera richiama uno “spazio di transizione in cui forze e soggetti diversi entrano in relazione, si scontrano e si incontrano mettendo comunque in gioco (e modificando) la propria identità”²⁷, il concetto di confine “fin dalla sua originaria accezione di solco tracciato nella terra, istituisce una linea di divisione a protezione di spazi politici, sociali e simbolici costituiti e consolidati”.²⁸

L’Altro viene guardato con sospetto, con timore. È portatore di problemi, pensa e agisce in modo diverso da noi, ci spaventa. La società occidentale non è in grado di valorizzare le differenze di cui si fa portatore, nuovi modi di vedere il mondo che possono arricchirla, offrirle nuovi spunti e nuove possibilità. Non sa valorizzare lo scambio, portatore di novità, scintilla per la creatività.

Anche le varie realtà, associazioni, ONG, enti di solidarietà che si sono costituite nel corso degli anni e che si battono dalla parte dei migranti, per il riconoscimento della loro dignità e dei loro diritti, presentano l’immagine dei migranti come “vittime, come persone bisognose di assistenza, cura o protezione”.²⁹

Riferendoci ad un’ottica più allargata:

La critica del neo-liberismo(...) ha teso a rappresentare coloro che soffrono gli effetti della globalizzazione nel “Sud globale” come mere vittime, negando loro la posizione di protagonisti, di soggetti sociali attivi nei processi contemporanei di trasformazione globale. In questa prospettiva, le migrazioni, divengono semplicemente una delle molte catastrofi sociali prodotte dal neo-liberismo.”³⁰

Mezzadra, nella sua opera *Diritto di fuga*, pone in primo piano e valorizza la singolarità degli individui che intraprendono l’esperienza migratoria, ribadendo le loro motivazioni

²⁶ *Ivi*, p. 182

²⁷ *Ivi*, p. 72

²⁸ *Ibid*

²⁹ *Ivi*, p. 115

³⁰ *Ivi*, pp. 101-102

soggettive, che non possono essere offuscate da considerazioni di carattere etnico, culturale o economico:

Applicata ai migranti, la categoria di diritto di fuga svolge due funzioni. Da una parte contro la riduzione del migrante a “tipico esponente” di una cultura, di un’etnia, di una comunità, essa tende a porre in rilievo l’irriducibile singolarità delle donne e degli uomini che delle migrazioni sono protagonisti(...). Dall’altra parte consente di illuminare i caratteri esemplari della loro condizione e della loro esperienza: stretto tra la potente tensione soggettiva di libertà e l’azione di barriere e confini, la figura del migrante concentra in sé una serie di contraddizioni.³¹

Continuando a seguire il filo logico proposto da Mezzadra, “nella migrazione è in gioco anche(...) una concreta ricerca (un esercizio) di libertà”³².

Nessuno più del migrante si fa testimone, attraverso la propria scelta e i sacrifici che questa comporta, della volontà di riappropriarsi del proprio destino. Gli enti e i soggetti sociali che si occupano di loro, non possono e non devono vittimizzarli, poiché questo procedimento porterebbe a risultati controproducenti. È necessario, invece, incentivare e stimolare il loro protagonismo, tornare a farli sentire soggetti vivi, con grandi potenzialità capaci di trasformare la realtà e non adattarvisi passivamente.

In ciò consiste *l’empowerment* del migrante come di un qualsiasi altro soggetto: liberarsi della ragnatela immobilizzante dell’assistenzialismo, della dipendenza da altri, per tornare protagonisti di sé stessi, per riconoscersi capaci di agire e di bloccare i meccanismi di oppressione che li limitano e ne impediscono la realizzazione.

³¹ *Ivi*, p. 19

³² *Ivi*, p. 10

CAPITOLO 2. LE SCUOLE DI ITALIANO L2

2.1. *Lingua seconda (L2) e Lingua straniera (LS)*

Le scuole di italiano per migranti vengono anche chiamate scuole di italiano L2, “lingua seconda”, distinguendole dalle scuole di italiano LS, il cui significato è invece quello di “lingua straniera”.

Chiaramente questa distinzione ha una sua ragion d’essere. Mentre per L2 intendiamo:

La lingua appresa da una persona alloglotta nell’ambiente sociale dove la lingua d’arrivo costituisce il mezzo di comunicazione quotidiana, cioè essa è lo strumento principale per interagire nella vita sociale. Nel caso specifico, l’italiano è lingua seconda quando è appreso da parlanti non italofoni in un contesto situazionale dove la lingua italiana è lingua veicolare. Pertanto la lingua italiana è lingua seconda per il discente straniero che la studia in Italia [...] anche per le minoranze linguistiche presenti nel territorio italiano e tutelate dalla Costituzione.³³

Per Ls si intende:

La lingua assente dall’ambiente sociale in cui viene appresa, vale a dire quella lingua che viene insegnata in un contesto nel quale non è presente se non nella scuola e, in maniera occasionale, in alcuni mass media. Pertanto l’italiano è lingua straniera se studiato, per esempio, in Francia, in Svezia o negli Stati Uniti.³⁴

Classificare una lingua come L2 o LS porta con sé delle conseguenze, poiché cambiano le modalità di insegnamento/apprendimento e le tecniche didattiche da impiegare, per adattarsi meglio ai differenti obiettivi e necessità degli studenti.

Anche il ruolo dell’insegnante cambia a seconda che si tratti di una scuola di italiano L2 o LS, poiché mentre in quest’ultimo caso è quasi esclusivamente l’insegnante a veicolare la lingua italiana agli studenti, che vivono in un contesto dove l’italiano non è

³³ TRONCONI cit. in *La lingua. Ovvero come scoprire il mondo e ridefinirlo*, testo contenuto nella sezione “L2 vs LS. Cioè? Non capisco di cosa parli...” facente parte della macrosezione “Insegnare una L2” dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato” <http://asinitas2.lefora.com/2012/03/28/la-lingua-ovvero-come-scoprire-il-mondo-e-ridefini/?vm=2#post2>

³⁴ *Ibid.*

lingua di conversazione, nel primo caso invece l'insegnante assume più il ruolo di mediatore tra lo studente e la società in cui è inserito, dove l'italiano è linguaggio comune e dove lessico, termini, costruzioni grammaticali ed espressioni non vengono veicolate esclusivamente dall'insegnante, bensì provengono prima di tutto dal mondo esterno, in cui lo studente vive quotidianamente.

È possibile stabilire le principali differenze tra L2 e LS riferendosi a quattro differenti aspetti:

- aspetto psico-affettivo

LS → Trovandosi in un contesto dove l'italiano non è una lingua parlata da tutti, se lo studente non è particolarmente innamorato del paese, della lingua e della cultura e, allo stesso tempo, non ha progettato un'esperienza migratoria in Italia, l'apprendimento della lingua ricoprirà probabilmente una scarsa importanza e la sua motivazione allo studio dovrà essere, ripetutamente, stimolata e incoraggiata. Soprattutto nelle circostanze in cui viene appresa "forzatamente", ad esempio nelle scuole superiori in cui viene insegnata come "lingua straniera", si corre il rischio che venga considerata dall'alunno come lingua morta, a livello personale almeno, nel caso in cui l'alunno stesso non si proietti in un contesto futuro in cui questa lingua possa risultargli utile.

L2 → Nei casi delle scuole di italiano L2, generalmente la motivazione dello studente all'apprendimento della lingua non manca. I migranti mostrano un grande interesse per l'apprendimento dell'italiano, poiché costituisce per loro, parlanti in molti casi un linguaggio completamente incomprensibile ai locali, lo strumento fondamentale per entrare in contatto, in comunicazione con la popolazione residente. Inoltre, il non parlare un linguaggio comune preclude a molti stranieri la possibilità di essere impiegati in diversi lavori e ne rallenta il miglioramento della posizione sociale. Per questo la conoscenza dell'italiano consente di aprire molte porte, sia a livello sociale che professionale, e quindi economico, offrendo la possibilità di assumere incarichi in cui è richiesta una buona proprietà linguistica.

- Aspetto contenutistico

LS → Gli apporti linguistici e culturali forniti agli studenti, vengono veicolati pressoché esclusivamente dall'insegnante, il quale in molti casi è l'unico tramite reale, in carne ed ossa, tra la lingua italiana e gli alunni. Essendo l'unico ambasciatore della lingua e cultura italiana, può decidere e gestire senza influenze esterne la programmazione didattica e gli apporti espressivi, culturali e grammaticali da discutere e analizzare insieme alla classe. Oltre all'insegnante, lo studente non ha modo di vivere a contatto con un esponente della lingua e cultura italiana, in aggiunta agli apporti indiretti veicolati da musica, cinema e televisione.

L2 → In questo caso l'insegnante è un mediatore, un facilitatore del tentativo di comunicazione già intrapreso dallo studente straniero con la società ospite. La stragrande maggioranza degli input linguistici e culturali vengono forniti dal contesto extrascolastico. La programmazione didattica verrà influenzata e dovrà riorientarsi in base alle criticità e problematiche che i migranti incontrano nella loro vita quotidiana, essendo quindi fortemente dipendente dal contesto esterno. L'insegnante non si limiterà, quindi, all'insegnamento delle varie regole grammaticali e all'arricchimento lessicale, ma si occuperà anche di svelare i significati incompresi in cui gli studenti incorrono nel nuovo contesto in cui sono inseriti.

- Aspetto funzionale

LS → nell'insegnamento di una lingua straniera l'aspetto funzionale non è immediato, va ricercato, immaginato. La lingua che si impara non è utile nel presente, e nemmeno è necessaria per la comunicazione nel contesto in cui viviamo. Diviene necessario immaginarsi, proiettarsi in un futuro in cui l'apprendimento di questa lingua possa risultarci poi utile. Imparare l'hindi coltivando il sogno di partire un giorno per un lungo viaggio in India, ad esempio. Senza queste illusioni e prospettive che si crea, difficilmente l'alunno riuscirà a trovare e a mantenere nel tempo gli stimoli necessari allo studio di una nuova lingua.

L2 → la funzionalità è immediata, presente e futura. Lo studente vive in un ambiente, in una società, dove la conoscenza della lingua italiana è indispensabile per il dialogo, la comunicazione, lo scambio. Ciò che impara in classe può subito essere riutilizzato e

impiegato in contesto extrascolastico. Le regole apprese possono essere subito affinate, riviste, sperimentate. L'obiettivo straborda l'apprendimento di una nuova lingua, restituendo allo studente la parola, e rendendo poco a poco meno dipendente dal silenzio o da mediazioni esterne.

- Aspetto socioculturale

LS → l'insegnante è libero di scegliere quali usi, costumi e riferimenti culturali presentare e discutere con gli studenti. Le tradizioni culturali più difficili da comprendere per lo studente potranno essere approfondite con tranquillità, in un ambiente esterno a queste tradizioni in cui lo studente avrà tutto il tempo necessario per esplorarle e interrogarsi su di esse prima di calarsi in un contesto in cui i riferimenti culturali trattati in classe costituiscono le norme e le abitudini del vivere.

L2 → Qui non si assiste all'insegnante che seleziona e presenta in classe diversi apporti socioculturali agli alunni, bensì al processo inverso. Lo studente osserva, sperimenta o subisce una serie di comportamenti e norme non scritte di cui fatica a trovare il significato e le presenta in classe al maestro che ha il compito di svelarne l'incompreso, l'incerto. L'insegnante perde la sua funzione di unico ambasciatore culturale, e si ritrova a dover gestire ed affrontare situazione scomode, come nel caso in cui alcuni studenti siano oggetto di forme di razzismo, o vengano etichettati da stereotipi e pregiudizi culturali. Deve trasformare le angosce e le insicurezze degli studenti, divenendo testimone e esempio di un altro modo di vivere e interpretare la cultura italiana e la sua capacità e modalità di relazionarsi all'Altro.³⁵

³⁵ Cfr. *La lingua. Ovvero come scoprire il mondo e ridefinirlo*, testo contenuto nella sezione "L2 vs LS. Cioè? Non capisco di cosa parli..." facente parte della macrosezione "Insegnare una L2" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato" <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/28/la-lingua-ovvero-come-scoprire-il-mondo-e-ridefini/?vm=2#post2>

2.2. Nessun servizio, nessuna integrazione. Le associazioni che si sostituiscono allo Stato

Seppure operino sul territorio nazionale molte associazioni che cercano di agevolare l'integrazione dei migranti nella nostra società e di sensibilizzare l'opinione pubblica riguardo alle difficoltà e ai pregiudizi con cui queste persone si scontrano quotidianamente, la società civile nel suo insieme non è ancora giunta, in Italia come all'estero, a sviluppare la necessaria attenzione e sensibilità verso la tematica dell'immigrazione, in grado di portare cambiamenti sostanziali nell'atteggiamento e nel tipo di accoglienza che il governo riserva ai migranti.

È ormai palese la distinzione compiuta dai paesi industrializzati tra cittadini di serie A e cittadini di serie B.

I cittadini di serie A provengono da paesi ricchi, con un reddito pro-capite alto o medio alto, sono liberi di trasferirsi praticamente dove vogliono in cerca di migliori condizioni lavorative e rispondendo ad ambizioni di carriera. Vengono accolti e considerati eguali nella società di destinazione e si inseriscono senza particolari problemi nel tessuto cittadino, vivendo a fianco dei residenti.

I cittadini di serie B provengono invece da paesi poveri. Spesso vittime di sfruttamento e violenza, in preda alla disperazione e senza nessun futuro possibile sono costretti ad abbandonare la terra in cui hanno piantato le proprie radici per migrare in una società che non li vuole, che li vede come un problema, che ne ostacola o ne impedisce l'integrazione. Inseriti nei settori economici più degradanti, caratterizzati da lavori umilianti o particolarmente faticosi che la popolazione locale non ha più intenzione di svolgere, vengono emarginati e resi invisibili per nascondere la struttura violenta di oppressione con cui si riesce a trasformare questo capitale umano in schiavitù per l'arricchimento personale.

Che Francia ho scoperto! Non era proprio quello che mi aspettavo di trovare(...). Bisogna invece arrivare qui in Francia per scoprire la verità. Qui senti dire le cose che non vengono mai dette laggiù, in patria.[...]“Non è una vita da esseri umani, è una vita che non possiamo amare. Da noi la vita dei cani è migliore di questa.” Mi ricorderò sempre le immagini del mio arrivo in Francia(...): qualcuno bussa alla porta, che si apre su una camera piccola, da cui escono degli odori mescolati, l'umidità, l'aria viziata, il sudore di uomini addormentati. Che tristezza! Quanta infelicità nei loro sguardi, nelle loro voci.[...]

*Dove sono? Sono in Francia o sono in una tappa intermedia, una prova supplementare prima di arrivare in Francia?*³⁶

D'altronde è semplice: arrivano da luoghi lontani, hanno culture e tradizioni diverse dalle nostre e non parlano neppure la nostra lingua. Agli oppressori nemmeno il merito di una quantomeno difficile deumanizzazione.

Le politiche italiane sull'immigrazione, al pari di quelle europee, si sono inasprite negli ultimi anni, tanto che ritengo non si possa ormai più parlare di politiche di integrazione ma solo di politiche di respingimento. L'approccio italiano e continentale riguardante la gestione di un conflitto importante e spinoso come quello dell'immigrazione appare immaturo: consiste nel chiudersi di fronte a qualsiasi richiesta di dialogo e di ascolto, fingere di non vedere le cause che portano queste persone ad abbandonare la propria terra, farli sentire estranei e indesiderati con l'obiettivo di limitarne gli arrivi.

Il mondo ricco(...)ha una percezione molto precisa del fatto che il mondo che lo circonda è insicuro. Sono disperatamente disposti a dar credito a ogni governo che prometta l'edificazione di steccati, di protezioni, di muri, qualsiasi cosa impedisca alla violenza endemica e alla guerra di penetrare. È per questo che sono così scioccati quando vedono l'islamismo politico in azione: improvvisamente si accorgono che gli steccati sono porosi. Naturalmente è un circolo vizioso(...)e spinge la gente ad abbracciare politiche di "legge e ordine" che sono esse stesse estremamente violente.

*[...]Un sacco di gente, di gente povera in particolare, è ossessionata dall'idea che è venuto il momento di proteggere i nostri confini.[...] Un sacco di gente fa esperienza del fatto che la sua vita è sempre più insicura ed è disposta a dar credito a chi dice: "proteggeremo la vostra sicurezza".*³⁷

L'approccio del governo italiano invece di essere orientato alla costruzione di percorsi atti a favorire l'integrazione dei migranti nel tessuto sociale, si basa sul non riconoscimento dell'Altro e sul contrasto alla clandestinità, convertita dall'ultimo governo Berlusconi in reato. Così le varie associazioni presenti sul territorio si sostituiscono allo Stato nel tutelare i diritti umani fondamentali, rispondere alle necessità di base e favorirne l'inserimento sociale.

I mezzi a disposizione sono scarsi, poiché queste realtà si basano perlopiù sull'apporto e sul lavoro volontario, in molti casi non specializzato, e a risentirne sono l'efficacia e l'efficienza del lavoro svolto.

³⁶ A. Mohand in A. SAYAD, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 29-30

³⁷ E. Balibar in S. MEZZADRA, *Diritto di fuga*, Verona, Ombre corte, 2006, pp. 165-166

2.3. L'importanza della formazione dei volontari

In molte associazioni non è neppure prevista la formazione dei volontari, i quali vengono subito impiegati sul campo, senza la preliminare acquisizione delle competenze teoriche funzionali a far fruttare al massimo il tempo da loro speso.

Considerando l'oggetto di studio, ovvero le scuole di italiano per migranti, occorre riflettere e discutere sulla centralità e l'importanza della formazione del volontario, futuro insegnante che avrà il compito di gestire una classe interculturale composta da soggetti provenienti da aree geografiche diverse, parlanti lingue differenti e portatori di necessità disparate.

In alcune scuole di italiano, fra cui quella analizzata in questo caso studio, "El Comedor Estudiantil", la formazione ai volontari non viene proposta. In questa associazione si è assistito recentemente a un forte dibattito interno al gruppo insegnanti sulla necessità o meno di tale fase preparatoria. Alcune insegnanti sostenevano che la formazione potesse pregiudicare l'interesse dei volontari e scoraggiarli dal prestare parte del proprio tempo all'associazione, a causa del "noioso" periodo di preparazione teorico testuale a cui avrebbero dovuto prestarsi. Inoltre, date le differenti metodologie di insegnamento/apprendimento da cui la scuola stessa prende spunto, non si trovava unanimità e concordanza sui contenuti stessi dell'eventuale formazione.

Altri insegnanti e altri componenti dell'associazione, i quali però non si trovano direttamente implicati nell'insegnamento in classe, occupandosi primariamente dei progetti di cooperazione internazionale che "El Comedor Estudiantil" sostiene in Perù, ritenevano che al volontario non si possa chiedere più dello sforzo già consistente di prestare quattro ore a settimana, gratuitamente, sotto forma di insegnamento della lingua.

Presumendo che l'obiettivo principale del volontario non sia quello di dedicare parte del proprio tempo a un'attività di carattere sociale, ma di fare in modo che i beneficiari della sua azione possano trarne il maggior vantaggio possibile, sembra contraddittorio non sostenere la causa dell'importanza della formazione.

Questo punto di vista trova probabilmente la sua origine in quanto già esposto e trattato all'inizio di questa tesi. Tornando, quindi, sull'influenza dell'etnocentrismo che porta ad individuare come unico obiettivo della scuola la trasmissione linguistica, su cui l'insegnante oggettivamente non ha bisogno di formazione, trattandosi di una lingua che

utilizza e pratica quotidianamente, rendendolo però incapace di osservare e identificare i bisogni degli studenti che comprendono sfere ben più ampie ed allargate della mera conoscenza linguistica e sulle quali l'insegnante ha un disperato bisogno di formazione. Come sostenuto da Balboni, stimato studioso di glottodidattica e linguistica:

Gli insegnanti di italiano L2 sono solo parzialmente consapevoli della necessità di essere formati[...] Nella maggioranza dei casi (...) gli insegnanti di italiano L2 sono persone che ritengono che per il fatto di essere (o, spesso, di essere stati) insegnanti, magari di lettere, e di essere madrelingua italiani essi sono automaticamente insegnanti di italiano a stranieri.³⁸

Molte scuole di italiano L2 si sono costituite e operano a livello informale, hanno a disposizione dei fondi limitati e faticano nel procurarsi i materiali e gli apporti teorici necessari per una buona programmazione didattica prima e un efficace lavoro in classe poi.

L'immigrazione è negli ultimi anni sempre accostata al concetto di emergenza. Emergenza creata e fomentata dalla riproposizione di immagini di barche stracolme di migranti che sbarcano sulle nostre coste, dall'utilizzo di termini ed espressioni forti quali "marea umana", "invasione di extracomunitari", ecc. creando nel cittadino un'immagine completamente sfalsata della realtà e delle concrete dimensioni del fenomeno migratorio.

Alcune scuole di italiano L2 si fanno a loro volta condizionare da questa visione apocalittica, predisponendo la propria azione sulla base dell'emergenza e dell'aiuto immediato, ben pianificata nel breve-periodo ma carente se si considera un intervallo di tempo più ampio, dove si riscontrano insufficienze progettuali e organizzative.

Quello dell'insegnamento dell'italiano L2 non è un mercato ma una corte dei miracoli dell'urgenza e dell'emergenza attivato dalla disperazione, dal bisogno, dall'emarginazione – e non c'è nulla da "selezionare": ogni comune, provincia, parrocchia, scuola, associazione di volontariato, ecc. usa ciò che trova, se lo trova, e non ciò che sceglie consapevolmente all'interno di una pluralità di offerte formative e didattiche. E ciò che si trova è spesso una soluzione tampone, strumentale, mirata a superare il problema hic et nunc, insegnando a "galleggiare" nell'italiano perché l'immigrato non affoghi, non a "nuotare" nell'italiano perché possa dirigersi con le sue forze verso le coste che decide lui.

³⁸ P. BALBONI, *La formazione degli insegnanti di italiano L2: una ricognizione*, p. 3, documento contenuto nella sezione "L'insegnante di italiano L2 ovvero un tipo forse disorientato" facente parte della macrosezione "Insegnare una L2" scaricabile dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato" <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/28/l'insegnante-di-italiano-l2-ovvero-un-tipo-forse-di/#post0>

Ora, gli agenti che organizzano l'insegnamento dell'italiano L2 raramente si curano della formazione dei loro docenti, tranne in pochi casi.³⁹

La mancata formazione dei volontari e la scarsa prospettiva di medio-lungo periodo incidono sulla qualità del progetto didattico, ridimensionando gli obiettivi raggiungibili nel corso dell'anno scolastico. Di conseguenza, la riflessione sul metodo di insegnamento/apprendimento e sulle relazioni da ricercare e coltivare tra docenti e studenti ricopre un ruolo marginale, date le condizioni in cui vertono buona parte di queste scuole.

Non interrogarsi su queste questioni, sui vari approcci che riconducono a diversi modelli di "fare scuola", porta a un'aridità metodologica che condurrà quasi inevitabilmente a riproporre in classe i meccanismi subiti e sperimentati per anni in contesti diversi, ovvero la lezione frontale e il modello tipico delle scuole nelle quali gli insegnanti sono cresciuti.

In questo modo non si fa distinzione tra l'alunno italiano che affronta passo dopo passo il proprio percorso scolastico, dalle elementari fino alle superiori o all'università, e il migrante che si presenta dietro lo stesso banco con un passato ben diverso, inserito in un contesto differente e portatore di necessità difficilmente assimilabili a quelle dello studente italiano.

2.4. Scuole migranti come laboratorio di nonviolenza

La scuola è, prima di tutto, spazio di costruzione di una nuova socialità. Mentre la società rappresenta per il migrante il terreno di lotta per la conquista di migliori condizioni di vita e il campo dove si giocano differenti partite, dall'alloggio alla salute, dal riconoscimento legale all'inserimento professionale, la scuola rappresenta un ambiente protetto, non competitivo ma cooperativo, che accoglie, ascolta e propone.

La scuola ricopre una funzione di comunità: alle barriere sociali, spaziali ed economiche con cui si scontrano i migranti quotidianamente, oppone un modello di relazioni

³⁹ *Ivi*, p. 2

orizzontali insegnante-alunno, coltivando inoltre legami forti tra gli studenti stessi; crea un ambiente in grado di prestare ascolto e, al tempo stesso, di contenere le emozioni e i pensieri che gli studenti condividono; ogni suo componente, indipendentemente dal ruolo che ricopre, forma parte di un cerchio che senza di lui sarebbe incompleto; è luogo sicuro, dove poter condividere ciò che impaurisce, ciò che non si comprende, sapendo di essere ascoltati senza essere giudicati.

La scuola è una comunità quando dimostra di avere un senso di finalità, di valori e di richieste chiaramente definito. In essa si vive un'atmosfera di collaborazione e di solidarietà autentiche, di cura e di attenzione genuine per l'altro, di partecipazione e di responsabilità profondamente sentite e condivise; in breve, un'atmosfera di scambio e di sostegno reciproco, di disponibilità, di rispetto(...), di realistica apertura all'ottimismo e al futuro.⁴⁰

Ivan Illich⁴¹, pensatore austriaco, critico della globalizzazione e del modello di sviluppo occidentale, ha posto al centro delle sue riflessioni due concetti, “convivialità” e “amicizia”, importanti tanto nell’ambito della critica alla modernità, quanto in riferimento al nostro studio.

Ricerca rapporti di amicizia tra studenti e insegnanti, ci assicura di percorrere il cammino orientato alla costruzione di relazioni paritarie, orizzontali.

I rapporti gerarchici, invece, scomponendo il gruppo e assegnando ad ognuno un ruolo diverso, a cui è associato un livello di potere differente, portano alla subordinazione di una posizione all'altra e, di conseguenza, alla creazione di una relazione sfruttato-sfruttatore, che può essere percepita più o meno violenta. Ciò che non favoriscono certamente queste relazioni diseguali è la condivisione, l'apertura, predicando e invitando al mantenimento del proprio ruolo e disincentivando la commistione con persone che ricoprono posizioni diverse.

Una scuola in cui vengano riproposti, anche se in forma flebile, modelli di relazione gerarchica e distaccata nel binomio insegnante-alunno, manca delle caratteristiche indispensabili all'ascolto genuino, disinteressato, empatico. Dinanzi al dialogo Io-Altro⁴² si frappone la proiezione del mio ruolo e del ruolo dell'Altro. Non trattandosi più di una relazione orizzontale “da uomo a uomo” ma verticale “da ruolo a ruolo”, il

⁴⁰ *Il ruolo strategico della comunità scolastica per il rinnovamento globale della scuola*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus

⁴¹ Ivan Illich (Vienna 1926 – Brema 2002). Scrittore, storico, pedagogista e filosofo austriaco. Fondatore del Centro internazionale di documentazione culturale (CIDOC) a Cuernavaca (Messico). Opere principali: *Descolarizzare la società* e *La convivialità*

⁴² Cfr. M. BUBER, *L'io e il tu*, Pavia, Bonomi Editore, 1991

contenuto e la forma in cui i messaggi saranno espressi e condivisi ne sarà fortemente condizionata.

“Una scuola di italiano è l’invenzione di uno spazio creativo dove costruire relazioni di uguaglianza tra non uguali, liberato da rapporti di dipendenza e potere.”⁴³

In classe bisogna dunque ricercare, programmare e implementare attività che agevolino e favoriscano la costruzione di queste relazioni paritarie. E qui ci ricollegiamo al secondo concetto approfondito da Illich nelle sue riflessioni socio-filosofiche.

La convivialità richiama l’immagine di una tavolata imbandita all’aperto, sotto il sole e circondati dal verde. Piatti tipici, frugali, genuini. Prodotti della terra coltivati e cucinati da mani esperte, amorevoli. Tante persone di differente età con le gambe sotto il tavolo, sorrisi autentici e lingue che si perdono nel conversare del più e del meno.

Seppur a scuola sia obiettivamente complicato ricreare un ambiente del genere, è importante che il modello di riferimento sia questo. È possibile predisporre un punto di accoglienza dove ritrovarsi con i ragazzi appena prima della lezione e durante una breve pausa, dove trovare qualche bevanda, biscotti e dolcetti vari.

“Una scuola di italiano si deve fare strumento conviviale per la costruzione di una società della convivenza e della convivialità”.⁴⁴ A questo fine, può risultare molto utile ritrovarsi con gli studenti al di fuori dell’ambiente scolastico e coinvolgerli in ciò che si fa. Quanto più le attività proposte saranno sconnesse dall’insegnamento e dall’idea di scuola, tanto più verranno percepite dagli alunni come un reale invito a diventare parte di un gruppo, al sentirsi importanti, a riacquistare la visione di loro stessi e della loro presenza, offuscata dall’invisibilità sociale in cui sono relegati.

Ecco come la scuola può tramutarsi in una portatrice sana dei valori di accoglienza, integrazione, rispetto, amore, amicizia e curiosità verso l’Altro. Non solo ricostruzione e ridefinizione di un’identità, un Io, naufragato da un lato e bombardato da mille nuovi stimoli dall’altro, ma graduale edificazione di un Noi, in cui allo stesso tempo e nello stesso modo si riconoscono alunni e insegnanti. “Creare un senso di Noi a partire da un Io”⁴⁵.

La scuola diviene quindi un laboratorio di nonviolenza, spazio comunitario orientato alla costruzione di nuovi approcci e vere relazioni, ridando importanza al vissuto

⁴³ *Ospitalità e apprendimento*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Il ruolo strategico della comunità scolastica per il rinnovamento globale della scuola*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus

personale di ognuno, accompagnandolo nella ricerca delle parole che portano alla narrazione del sé e, di conseguenza, all'espressione della propria unicità.

Non luogo di scontro sociale, ma luogo di incontro, di scambio interculturale, di ascolto e di comprensione. Senza la presunzione di conoscere l'altro, ma anzi con la consapevolezza di andare incontro all'imprevisto, allo sconosciuto, pregustando il piacere di svelarlo e di svelarsi a lui.

Ciò che caratterizza l'incontro a scuola è il reciproco non sapere dell'altro: l'altro mi è sconosciuto e mi appare diverso, ma lo stesso accade a lui. L'essere insieme prima del dover essere. Questo è il principio di un percorso comune di conoscenza e scoperta. Il principio è la presenza, è l'incertezza, è l'incontro, è l'ascolto, è l'ospitalità, è la convivialità. Essere nel principio è lasciarsi essere in ciò che si fa, che si scopre, che si percepisce, è dove ci mettiamo e rivolgiamo nella nostra intenzione di dialogo, il nostro tu, elementarmente e personalmente.⁴⁶

“In questo senso si è reciprocamente stranieri”. In ciò consiste il cambio di paradigma nonviolento. Invece di demonizzarlo, di temerlo, bisogna mettersi nei panni dell'Altro e cercare di assumere il suo punto di vista, di immaginarsi attraverso i suoi sguardi. Per lui gli stranieri siamo noi. La nostra condizione, quindi, ci accumuna: straniero uno agli occhi dell'altro.

La nonviolenza non esclude, la nonviolenza accoglie. Libera dai pregiudizi e dalle complicazioni burocratiche, la scuola nonviolenta tende la mano a chi è in disparte e osserva, a chi ha appena trovato il coraggio di mettersi in gioco. Dà il “tu” ad ognuno.⁴⁷

*Lasciamo che entrino scrollandosi di dosso le notti insonni nei dormitori.
Quelle passate nelle occupazioni con i bagni senza porte e l'acqua fredda.
Lasciamo che entrino con le loro mani calde,
i lacci delle scarpe che dondolano come un pendolo
e i sorrisi che mostrano come medaglie,
e vestiti troppo grandi o troppo stretti di seconda mano,
lasciamo entrare le loro antiche paure e l'incredibile volontà di apprendere.
(...) Lasciamoli entrare dopo l'ennesima battaglia sulla metro, sull'autobus,
con controllori guardiani e passeggeri intolleranti.
Lasciamo entrare i fuggitivi, i sopravvissuti del deserto e del mare
e dei nostri respingimenti.
Quelli ripescati in mare, quelli giudicati dalle commissioni territoriali,
quelli che dopo l'arrivo hanno trovato un campo di pomodori da raccogliere,
quelli che hanno passato la notte alla stazione,
lasciamo entrare il giovane inconsolabile per la delusione dell'arrivo
e quello che non sa vivere lontano dalla madre.
Quello che si è ubriacato rubando una bottiglia al supermercato vicino al dormitorio.
Lasciamo entrare quello che fa il parcheggiatore abusivo a Termini
e quello che per tre ore ha venduto il Corriere dello Sport a qualche semaforo della città.*

⁴⁶ Ospitalità e apprendimento, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

⁴⁷ Cfr. A. CAPITINI, *La realtà di tutti*, Pisa, Arti Grafiche Tornar, 1948

Lasciamo entrare tutti gli altri, tutti quelli che non hanno avuto dolci e lacrime, quelli che sono scappati dalle finestre, quelli che non hanno salutato i genitori, quelli che hanno perso amici e parenti durante il viaggio, quelli che sono stati 9 mesi in carcere in Libia. (...) Lasciamo entrare quelli che sono arrivati nel nuovo mondo al di là del mare ma che non hanno trovato altro che un dormitorio, una stazione dei treni, una questura, un call center, forse una scuola, sicuramente una mensa dei poveri. Lasciamo entrare chi ancora non ha una città da attraversare, ma solo qualche punto all'orizzonte intorno a cui far girare questo tempo dell'arrivo che passa invano e noioso, spreco di giovinezza.⁴⁸

Una scuola “aperta” non si imbatte in freddi calcoli sul numero massimo di alunni in classe, pronunciando un “no”, un rifiuto, un “torna la prossima volta e vedremo cosa si potrà fare”.

Una scuola aperta, un'educazione aperta, deve poter e saper accogliere tutti, anche chi quella mattina non era previsto, chi se n'era andato e oggi è tornato. Ma, così come in ogni gioco il divertimento è assicurato dalle regole, una scuola aperta e pronta all'imprevisto non è uno spazio confuso, sregolato, bensì definito da regole comuni, dove il giudizio è sospeso e ognuno può sentirsi a proprio agio, anche l'ultimo arrivato, come se nel suo primo giorno di scuola fosse sempre stato lì con noi.⁴⁹

La scuola ha mura forti che proteggono e contengono, porte aperte che invitano a prendere posto, e finestre grandi orientate sul mondo. Non ha la voce dell'insegnante, ma un coro di voci egualmente presenti e importanti.

Andiamo a scuola per creare dei legami e questa creazione avviene attraverso la costruzione di una lingua essenziale, ribelle, una lingua viva.[...] Perché si apprende una lingua solo se la lingua è viva e non c'è nessuna separazione tra grammatica e lingua viva. Una lingua dicevamo ribelle a tutti coloro che la vorrebbe utilitaristica, funzionale solo alla visione di un uomo schiacciato nei propri bisogni e privato dei desideri, della cultura, della creatività. Una lingua che non deve farsi barriera ostacolo, ma ponte, spazio, apertura per sintesi nuove di sé e con gli altri.⁵⁰

A scuola non si insegna la lingua utilitaristica: un linguaggio per la posta, per la banca, per le procedure burocratiche. Si insegna la lingua funzionale a conoscere l'uomo, alla narrazione del sé, alla comunicazione e al dialogo. Finalizzata al rapporto “uomo a uomo” e non “ruolo a ruolo”. Una lingua per raccontarsi e veicolare la propria unicità, la propria umanità. Un linguaggio non composto da parole vuote ma grammaticalmente corrette, bensì una lingua viva, ribelle, dove la parola riacquista la propria forza originaria e si carica di significati.

⁴⁸ M. CASSETTI, *Lasciamo che entrino...*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana “i libretti” di Asinitas, 2009, p. 2

⁴⁹ *Scuole*, testo contenuto nella sezione “aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

⁵⁰ *Ibid.*

2.5. El Comedor Estudiantil – Giordano Liva

L'associazione "El Comedor Estudiantil" nasce a Pisa nel 2002, impegnata in progetti di cooperazione internazionale a Caracoto, nel Perù andino.

Nel 2006 i volontari dell'associazione danno vita alla scuola di italiano per migranti, pensata e organizzata come luogo di incontro, di scambio interculturale e di coesione sociale. La scuola di italiano del Comedor non mira esclusivamente all'insegnamento della lingua ai migranti presenti sul territorio pisano, riconoscendosi come strumento di integrazione tra il tessuto sociale cittadino e i migranti stessi.

Il personale presente a scuola è composto esclusivamente da volontari, perlopiù ragazzi e studenti universitari che dedicano quattro ore a settimana del proprio tempo libero all'insegnamento della lingua. Come accennato in precedenza, per ora l'associazione non prevede la formazione dei volontari, che vengono direttamente inseriti nelle varie classi senza aver previamente intrapreso un percorso conoscitivo e formativo sulla realtà della scuola di italiano e sulle caratteristiche degli studenti. Le classi sono composte da un numero medio - alto di alunni, circa 20-30 per classe, anche se è molto variabile in base all'andamento delle lezioni e alle possibilità di frequenza subordinate ai giorni e agli orari di lavoro dei migranti.

Vi sono più insegnanti per classe, non solo per assicurare una continua presenza e lo svolgimento regolare dei corsi nel caso qualcuno sia impossibilitato e non possa recarsi a scuola, quanto per permettere, soprattutto nelle classi con livelli più scarsi di conoscenza linguistica, la divisione in gruppi di lavoro composti da migranti con simili livelli di conoscenza della lingua.

Per il coordinamento delle attività e per confronti e verifiche sulle metodologie di insegnamento/apprendimento adottate in classe vengono programmate delle riunioni bimestrali per i componenti del gruppo insegnanti, mentre gli insegnanti di alcune classi si sono organizzati come equipe di lavoro che, in media ogni 15 giorni, si ritrovano per l'organizzazione delle attività da svolgere durante le settimane successive.

La scuola trova luogo all'Istituto Matteotti, dove sono state predisposte delle aule per consentire lo svolgimento delle lezioni di italiano, mentre fino all'anno scolastico 2009/2010 compreso era ubicata negli spazi del Progetto Rebeldia, cartello di

associazioni locali e nazionali che erano riuscite a ritagliarsi uno spazio sociale autogestito nei pressi della stazione centrale.

La scuola offre i propri servizi di insegnamento della lingua italiana ad adulti stranieri in forma totalmente gratuita e li accoglie indipendentemente dal possesso o meno del permesso di soggiorno. I corsi sono organizzati con frequenza bisettimanale e si strutturano su quattro livelli: alfabetizzazione, pre-base, base (corrispondente al livello A1 secondo il quadro comune europeo) e intermedio (A2). Ogni anno si iscrivono alla scuola circa un centinaio di migranti, perlopiù provenienti dall'Africa sub-sahariana e dell'Asia, ma non mancano presenze sudamericane e dell'Est Europa. Nel corso dell'anno scolastico 2011/2012 si sono presentati a scuola molti richiedenti asilo, migranti originari principalmente del Ciad, del Mali, del Niger e della Somalia che hanno lasciato la Libia, paese in cui abitavano, in seguito al violento conflitto esploso la scorsa estate.

La conoscenza della scuola si basa sul passaparola e sull'esperienza accumulata da alcuni esponenti dei vari network migranti presenti sul territorio pisano che hanno potuto sperimentare ai tempi del loro arrivo e della loro graduale integrazione la scuola come terreno di incontro e di apprendimento linguistico.

La scuola di italiano per migranti del Comedor Estudiantil ha, nel corso degli anni di attività, instaurato una proficua collaborazione con altri enti e associazioni locali che lavorano sulle stesse tematiche, prime fra tutti Africa Insieme, altra associazione del Progetto Rebeldia che si occupa di appoggio legale e sostegno per le procedure burocratiche ai migranti, e il Centro Nord-Sud, organo strumentale della Provincia di Pisa.

Oltre ai corsi di lingua italiana, ha sviluppato un'attenzione particolare verso attività laboratoriali e di formazione: dal 2007 al 2009 è stato organizzato "Babele", laboratorio teatrale rivolto ai migranti; nel 2009-2010 è stato avviato un progetto di formazione e percorso laboratoriale per migranti e operatori interculturali dal titolo "Identità Migranti – raccontare la migrazione per comprendere il passato e progettare il presente", finanziato dal CESVOT – Centro Servizi Volontariato Toscana; infine, nel corso del 2010 e durante i mesi di marzo e aprile 2012, è stato attivato il progetto di formazione "L'insegnamento partecipato – L'apprendimento partecipato come cambiamento e riconoscimento del sé" percorso orientato ad insegnanti di italiano L2 a cura delle

operatrici di Asinitas Onlus, scuola di italiano per migranti di Roma che verrà approfondita nel seguente paragrafo.⁵¹

2.6. Asinitas

L'associazione Asinitas Onlus nasce nel 2005 con l'intento di promuovere attività interdisciplinari rivolte alla cura, all'educazione-formazione, all'accoglienza e alla testimonianza di persone minori e adulte, italiane e straniere.⁵²

La principale attività svolta dall'associazione consiste nel coordinamento di diverse scuole di italiano per migranti, rifugiati e richiedenti asilo a Roma e a Milano. Il modello di "fare scuola" di Asinitas è sperimentale, basato su una continua ricerca, approfondimento e rielaborazione degli apporti sviluppati nel corso degli anni da grandi teorici dell'educazione, da Maria Montessori a Célestin Freinet, dalle tecniche dei Centri per l'Esercitazione dei Metodi dell'Educazione Attiva al Movimento di Cooperazione Educativa.

Asinitas, nel corso degli anni, ha elaborato pratiche che indagano l'esperienza della migrazione nei suoi differenti aspetti: le radici e il senso d'identità personale, la perdita, la sospensione o la rottura dei legami affettivi, lo spaesamento culturale e personale, il viaggio, l'iniziazione e il cambiamento, la fuga, l'avventura. Per tutte queste pratiche è necessario che sia costruito un buon senso d'identità di gruppo, dove sia stimolata la partecipazione e sia utilizzato un approccio circolare, laboratoriale, interattivo, in cui siano coinvolte le persone nella loro interezza: il corpo, la voce, il gioco, l'attività manuale e narrativa, la scrittura, entrano in campo nello stesso incontro.

L'approccio è centrato sul desiderio espressivo e sulle possibilità di rafforzamento e sviluppo individuale e collettivo, favorendo l'incontro della persona "nel suo corpo e nella sua storia".

⁵¹ Per le informazioni contenute nel paragrafo "El Comedor Estudiantil – Giordano Liva" si rimanda a un confronto sul sito internet dell'associazione stessa: <http://www.elcomedor.it>

⁵² Per le informazioni contenute nel paragrafo "Asinitas" si rimanda a un confronto sul sito internet dell'associazione stessa: <http://www.asinitas.org>

Il modello Asinitas costituisce un punto di riferimento per molte scuole di italiano L2 presenti sul territorio nazionale, che si ispirano ai metodi e alle tecniche da essa sviluppate e utilizzate in classe. Le operatrici dell'associazione hanno organizzato e gestito diversi corsi di formazione destinati a volontari e operatori di alcune scuole di italiano per migranti, tra cui "El Comedor Estudiantil". Alla visione classica dell'insegnante viene sostituita quella dell'educatore, il cui ruolo trascende la semplice spiegazione delle regole linguistiche, costituendosi come promotore di una serie di attività legate alla rielaborazione del proprio passato, alla costruzione di un'identità migrante ed a un percorso di ricerca della lingua che vede lo studente come protagonista. Grande importanza viene attribuita alla narrazione personale come strumento di riappropriazione e rielaborazione del sé, ai laboratori manuali e alla creazione di un contesto di accoglienza. La scuola concepita da Asinitas è, prima di tutto, casa. Spazio familiare, conviviale, di incontro e di relazione, strumento di integrazione e di coesione sociale. Laboratorio per la costruzione di una nuova socialità, promuovendo, attraverso la creazione di contesti educanti per tutti, rapporti di uguaglianza alternativi alla dipendenza e al potere.

Nel tempo e con l'esperienza, l'associazione ha costituito un gruppo stabile interdisciplinare di ricerca e azione composto da educatori, antropologi, storici, insegnanti, psicologi, psicoterapeuti, mediatori culturali e linguistici e video maker. Ciascun componente è portatore della propria specificità ma è soprattutto parte del gruppo di lavoro come creatore e autore di pratiche e azioni sociali.

Le attività svolte dall'associazione non si limitano alle scuole di italiano L2, bensì abbracciano una pluralità di campi differenti: laboratori manuali espressivi per bambini, un laboratorio artigianale di stampa serigrafica, uno spazio d'ascolto per donne e famiglie italiane e straniere, corsi di formazione per insegnanti, operatori ed educatori, laboratori informatici.

CAPITOLO 3. METICCIATO METODOLOGICO

“L’essere umano ha sempre avuto tre diverse reazioni dinanzi all’Altro: poteva scegliere la guerra, isolarsi dietro una muraglia o cominciare un dialogo. Nel corso della storia, l’uomo ha esitato tra queste tre vie e, a seconda della sua cultura e dell’epoca in cui viveva, ha scelto una delle tre.”

Robert Kapuscinsky⁵³

“La scelta del dialogo non è risolutiva perché porta con sé la questione sempre aperta del metodo, cioè del come fare, del come avvicinarsi all’Altro”.⁵⁴ Un Altro che si definisce in quanto tale poiché proviene da un mondo profondamente differente dal nostro, portatore di norme e valori, di una cultura, di tradizioni, di cornici implicite ben diverse da quelle a cui siamo abituati.

Considerato che, in una scuola di italiano per migranti, almeno all’inizio dell’anno, l’insegnante si relaziona a un’alterità a lui sconosciuta, è necessario “avviare assieme agli studenti un processo di ricerca soprattutto sulle metodologie didattiche nonché sulle modalità di approccio alla persona”⁵⁵ considerando che:

- Insegnante e studenti parlano lingue diverse
- Insegnante e studenti sono portatori di culture diverse
- Tra gli studenti stessi si riscontrano differenze di provenienza geografica, di età e, di conseguenza, di linguaggio e di cultura

La differenza linguistica pone l’insegnante alla ricerca di un lessico di base da costruire insieme agli studenti, finalizzato a fornire a tutti gli strumenti per una quantomeno modesta comunicazione.

⁵³ R. KAPUSCINSKY, scrittore e giornalista polacco. Il presente testo è tratto dal discorso pronunciato dall’autore il 17 giugno 2005, in occasione del conferimento della laurea honoris causa da parte dell’università Ramón Llull di Barcellona.

⁵⁴ *Ospitalità e apprendimento*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

⁵⁵ *Approccio alla persona migrante*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/persona_migrante.html

Ugualmente, le differenze culturali comportano “una ricerca con l’altro dei punti di contatto culturali condivisibili, [che] in genere sono le cose più elementarmente umane.”⁵⁶

Anche le differenze presenti fra gli alunni richiedono, per essere superate, un percorso di ricerca su “come facilitare le relazioni e lo scambio all’interno del gruppo.”⁵⁷

Questo processo di ricerca metodologica che si sviluppa su direttrici diverse ma egualmente importanti, “non può che definirsi sperimentale.”⁵⁸

L’insegnante, considerato il gruppo classe variegato che ogni anno gli si presenta dinanzi, proveniente da contesti differenti, inserito in diverse aree del tessuto urbano e impiegato in ambiti professionali variabili, non possiede alcun ricettario che gli possa fornire, a priori, gli ingredienti necessari per la realizzazione di un valido percorso educativo e formativo. Il metodo va cucito su misura del gruppo classe. Non trova origine da elaborazioni teoriche spersonalizzate trapiantate all’interno delle aule della scuola, ma necessita una preliminare conoscenza degli studenti, sviluppandosi dall’incontro e dalla comprensione della loro condizione. “Occorrono strumenti nuovi in grado di parlare a tutti, questo pone l’insegnante ancora una volta in una ricerca.”⁵⁹

*Perché in una scuola di italiano che incontra giovani e adulti scompare una riflessione sul gruppo e sull’individuo, sui compiti dell’educazione e sul metodo? Nella scuola pubblica, seppure ai margini, sopravvive un dibattito sul senso dell’educare, mentre quando si tratta di educazione degli adulti e in particolare dei migranti è immediato il ritorno alla persona come “tabula rasa”, mero “recipiente” di regole grammaticali e culturali prestabilite.*⁶⁰

È importante non cadere nell’ottica etnocentrista, specializzata nel fornire cure e soluzioni a problemi o presunti tali che riguardano le relazioni insegnante-studente. Riconoscere la propria ignoranza relativamente al passato, al vissuto e alle condizioni di vita dei migranti presenti in classe, costituisce l’antidoto a tutti i pregiudizi culturali, fomentati da politica e mass media, che portano ad assumere comportamenti assistenzialisti e meccanici, rappresentanti false risposte a problemi mai posti.

Il postulato di partenza è la consapevolezza della non conoscenza dell’Altro, la predisposizione all’incontro, allo scambio interculturale, all’ascolto e al dialogo.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ C. MAMMARELLA (insegnante della scuola di italiano per migranti di Asinitas Onlus e formatrice per conto della stessa associazione), *L’italiano sotto della luna*, p. 1, documento contenuto nella sezione “Altri materiali teorici” facente parte della macrosezione “Materiali teorici e letterali di Asinitas” dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

Una scuola di italiano può rappresentare un luogo e un tempo dove sperimentare una ricerca e un metodo di incontro e riconoscimento reciproco con l'altro. I migranti e i rifugiati, come qualsiasi persona strappata, volontariamente o meno, alla propria cultura pagano un alto prezzo e soffrono di un disagio causato dal disorientamento nostalgico, dalla perdita della casa, dalla crisi della presenza, dai traumi subiti, dal mancato riconoscimento dei propri diritti, dal faticoso e lento adattamento al nuovo contesto di vita. Nello stesso tempo l'arrivo in un paese straniero è anche denso di vitalità, di desideri, di nuove opportunità che si aprono.⁶¹

La ricerca del metodo deve scandagliare i filoni del pensiero pedagogico e l'operato di coloro che hanno dedicato la propria vita alla ricerca e alla sperimentazione di nuovi orizzonti formativi ed educativi. Personaggi che hanno sviluppato metodologie e tecniche alternative di insegnamento/apprendimento, da Paulo Freire a Maria Montessori, da Danilo Dolci a Celestine Freinet, acquisendo la capacità di maneggiare il maggior numero di strumenti diversi, da riadattare e utilizzare all'interno del gruppo classe.

Considerato che questi grandi "rivoluzionari" dell'educazione hanno diretto le proprie ricerche e sperimentazioni generalmente su bambini o adulti analfabeti, costituenti una categoria ben diversa da quella dei migranti, la semplice trasposizione delle loro teorie e tecniche all'interno di una scuola di italiano L2 non può prescindere da una previa profonda riflessione. Riflessione che riguarderà l'applicabilità e l'adeguatezza di quegli strumenti formativi su un soggetto diverso rispetto a quello per cui erano stati perfezionati, e richiederà quindi una modificazione e rielaborazione dei loro apporti. Le varie tecniche e metodologie verranno, quindi, prima esplorate dall'insegnante e, successivamente, filtrate e rimodellate in modo da renderle adatte al contesto in cui verranno implementate.

Asinitas sostiene, a proposito, un "meticcio metodologico", definito come la raccolta, la rielaborazione e l'applicazione in classe di tecniche e metodologie di insegnamento/apprendimento che trovano origine e riferimento in rami diversi dell'educazione, ma che incastonate insieme portano alla creazione di un nuovo metodo sperimentale, studiato sulle necessità del gruppo su cui verrà applicato.

A tal fine, si illustreranno le varie metodologie a cui Asinitas stessa si ispira, che forniranno degli spunti importanti di riflessione e di azione, svelando nuovi scenari educativi da cui partire per l'elaborazione del metodo.

⁶¹ *Ospitalità e apprendimento*, testo contenuto nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

3.1. Il metodo Montessori applicato alla scuola di italiano per migranti

Il contributo di Maria Montessori alla pedagogia e alla ricerca di nuovi modi di “fare scuola” costituisce una pietra miliare nell’evoluzione del pensiero educativo, in grado di influenzare e orientare verso nuovi orizzonti l’operato di molte maestre e insegnanti.

La sua attività non si limitava al ruolo dell’educatrice e all’insegnamento, bensì “era sostanzialmente una campagna sociale a favore dell’infanzia”.⁶²

Fu in grado di individuare e mostrare i bisogni dei bambini, proprio come bisognerebbe liberarsi dalla schiavitù dei pregiudizi culturali nei confronti dei migranti, che portano a un’astrazione e a un’errata interpretazione della loro figura, e ricercarne la vera essenza. Maria Montessori individua nella libertà il fondamento del proprio metodo educativo.

*Occorre lasciar fare alla natura il più liberamente possibile; e quando più il bambino sarà libero di sviluppare, tanto più presto e perfettamente raggiungerà le sue forme e le sue funzioni superiori[...]. Nasce come principio la necessità di non porre ostacoli allo sviluppo naturale.*⁶³

Di conseguenza, l’unica domanda che si dovrà porre l’educatore riguarderà il *come* lasciare libero il discente, senza la presunzione di essere l’autore ed il protagonista indispensabile del suo sviluppo caratteriale, intellettuale ed emotivo.

Compito primario consisterà, quindi, nel *liberare* lo studente dagli ostacoli che gli impediscono di crescere. Riconoscendone non solo i bisogni fisici e focalizzandosi esclusivamente sulla risposta ad essi, bensì prestando la dovuta attenzione ad altri bisogni, legati alla sfera affettiva ed emotiva.

Il processo di sviluppo e di crescita richiede che tutte e tre queste sfere siano alimentate, in caso contrario si andrebbe incontro ad uno sviluppo mutilato.

Scrivono la Montessori: “che sarà del bambino se non consideriamo in lui i bisogni della vita interiore?”.⁶⁴

Similmente dovremmo porci la stessa domanda in riferimento al migrante. Il sistema di accoglienza, quando presente, si limita a individuare e rispondere ai bisogni fisici, materiali, dei migranti, riducendo le loro necessità al tritico: tetto, cibo, vestiti.

⁶² MARIO M. MONTESSORI in M. MONTESSORI, *L’autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, p. X

⁶³ M. MONTESSORI, *L’autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, pp. 5-7

⁶⁴ *Ivi*, p. 25

Soffermiamoci ad analizzare brevemente la situazione che i migranti vivono e, al contempo, si lasciano alle spalle: uomini e donne, per lo più in giovane età, lasciano famiglia, amici e affetti per recarsi in una terra lontana, ai più sconosciuta, spinti dalla volontà di sfuggire alle violenze subite o semplicemente dalla ricerca di migliori condizioni di vita. Il loro gesto comporta, almeno nel breve-medio periodo, una forte cesura con il loro passato, con ciò in cui consisteva la loro quotidianità. La rete relazionale che si erano costruiti nel corso degli anni viene accantonata e partono verso una nuova società, dove ricominciare da zero. A volte con un network d'appoggio composto da migranti provenienti dalla stessa zona geografica che li sostiene, altre volte soli, in fuga dal loro mondo. Ricomincia un nuovo processo di costruzione di una rete relazionale, questa volta senza conoscere la lingua della società ospitante e spesso essendo considerati come un pericolo, un problema.

Esaminando la situazione nella sua complessità, si potrebbe affermare che, per queste persone, i bisogni intellettivi ed emotivi, identitari, hanno un peso ancora maggiore rispetto a quello che ricoprono per un normale cittadino. La scuola di italiano per migranti non può fingere di non vedere queste necessità che debbono, inevitabilmente, essere posizionate al centro del progetto educativo.

La Montessori riconosceva, inoltre, l'impellenza della riforma del sistema scolastico, definito trasmissivo, gerarchico e unidirezionale⁶⁵. La sua critica non riguardava tanto il contenuto delle varie programmazioni didattiche, quanto piuttosto il metodo, professando un cambiamento di paradigma.

Riguardo al ruolo della maestra, sosteneva che "invece della parola, essa deve imparare il silenzio; invece d'insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, ella assume una veste di umiltà."⁶⁶ Non è il maestro a dover formare l'allievo, il suo compito consiste piuttosto nell'accompagnare, lasciandolo libero, il suo sviluppo spontaneo.

Vi sono delle sostanziali differenze tra le due figure del bambino e del migrante. Prima di tutto, mentre una classe composta da bambini possiede un linguaggio comune appreso singolarmente sin da piccoli, una classe composta da migranti sarà caratterizzata da una pluralità di linguaggi e di culture. Inoltre, gli anni dell'infanzia si

⁶⁵ Cfr. M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000

⁶⁶ *Ivi*, p. 113

contraddistinguono come quelli in cui il cervello raggiunge la massima capacità di assimilazione e memorizzazione, facilitando in questo modo l'apprendimento. Infine, mentre il bambino gode, nella stragrande maggioranza dei casi, dell'amore e della cura prestatagli dai genitori che ne coltivano la crescita, il migrante si trova in un ambiente straniero, diviene oggetto di sospetto e spesso viene relegato ai margini della società, con effetti consistenti in ambito affettivo, intellettuale ed emotivo⁶⁷.

Secondo la Montessori:

*l'analfabeta è un extrasociale, un anormale, paragonabile ai sordomuti. Quello che gli manca è il linguaggio, il linguaggio attraverso cui passano i rapporti sociali. La persona che parla, disperdendo per l'atmosfera dei suoni articolati, non è sufficiente alla vera integrazione sociale.*⁶⁸

Con queste parole, scritte quasi un secolo fa, si mostrava già in grado di riconoscere le deficienze che l'analfabetismo, inteso nel caso delle scuole di italiano per migranti non solo come l'incapacità di leggere e scrivere quanto piuttosto di comunicare parlando la stessa lingua, addossava sugli ultimi comportando gravi conseguenze prima di tutto in ottica sociale.

Linguaggio e società sono due concetti fortemente interrelati, essendo il primo lo strumento necessario per le relazioni che costruiscono e fondano il secondo. Senza il linguaggio l'essere umano non si sarebbe dato un'organizzazione sociale evoluta. La comunicazione verbale è la chiave, prima, per la condivisione e la scoperta di Noi e dell'Altro, poi, per un pieno sviluppo degli aspetti cognitivi, emotivi ed affettivi. La parola lega, unisce, è colla. Permette di interiorizzare i pensieri altrui, di diffondere i propri, colmando le distanze che separano l'Io dal Tu e consente, avvicinandosi all'altro, di unirsi a lui nella ricerca di una realtà sociale in grado di rispondere ai bisogni di entrambi.

Chi questo linguaggio non lo possiede, è inevitabilmente tagliato fuori, o perlomeno posto su un livello diverso, subordinato ai "parlanti". "L'analfabeta è colui a cui manca

⁶⁷ Cfr. *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, pp. 1-2

⁶⁸ M. MONTESSORI, *Analfabetismo mondiale*, cit. in *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 1

il linguaggio scritto, e questa mancanza lo costringe a rimanere fuori dalla società”.⁶⁹ Non riesce a esprimersi, ad esplicitare i propri pensieri e a condividere ciò in cui crede. È muto e sordo allo stesso tempo poiché, così come non è capace di esprimersi, rimane bloccato in una gabbia autarchica, impedito nella comprensione dei pensieri altrui. “L’invenzione dell’alfabeto fu una grande conquista. Fu la conquista più importante per il progresso della civilizzazione perché attraverso l’alfabeto si possono unire i pensieri di tutta l’umanità.”⁷⁰ Da alfabetizzati si diventa civilizzati, nel senso che si acquistano gli strumenti indispensabili per vivere nella società, per essere considerati cittadini e non “barbari”, incapaci di esprimere le proprie intenzioni e le proprie volontà.

*Nella nostra società multiculturale l'apprendimento dell'alfabeto della lingua del paese ospite, come forma di espressione e comunicazione da parte della popolazione straniera, rappresenta un passo ulteriore di civilizzazione verso la costruzione di una reale convivenza all'interno di una società multiculturale dove i cittadini stranieri possano conquistare una maggiore presenza sociale e non occupare soltanto le fasce più marginali della società.*⁷¹

“L’analfabetismo riferito agli adulti stranieri che vivono nel nostro paese va considerato un male sociale”.⁷² Alfabetizzare è, prima di tutto, socializzare. È rifornire il diverso dei mezzi necessari alla sua graduale integrazione.

*Montessori sosteneva che la potenza dell'alfabeto non è semplicemente quella di far capire le parole scritte nel loro senso, ma è quella di dare nuovi caratteri al linguaggio: lo raddoppia, arricchisce l'uomo, estende i suoi poteri naturali di esprimersi, li rende permanenti, li trasmette nel tempo e nello spazio, gli permette di rivolgersi all'umanità e alle nuove generazioni.*⁷³

Si tratta di “estendere il potere naturale di ciascun uomo di esprimersi”⁷⁴. Quindi consiste, nelle scuole di italiano L2, in un processo di *empowerment* del migrante. Le basi di un metodo che possa essere applicato ad adulti migranti sono da ritrovarsi nei

⁶⁹ *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 1

⁷⁰ M.MONTESSORI cit.in *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 2

⁷¹ *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 2

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ivi*, p. 3

⁷⁴ *Ibid.*

metodi di apprendimento/insegnamento che la stessa Montessori aveva sviluppato per i più piccoli, prestando però la dovuta attenzione alle differenti condizioni proprie di questi due gruppi.

Il primo passo del metodo Montessori consiste, sia per i bambini che per gli adulti analfabeti, nel ricercare, nel creare un linguaggio comune, “familiare”⁷⁵, base per l’espressione di tutti e pista di decollo per la ricerca di nuove espressioni.

Agli studenti non vengono presentate parole spersonalizzate, prese a caso dai vari libri di testo per la grammatica dell’italiano. I suoni vengono immediatamente ricollegati alle immagini, si presentano parole vive, cariche di significato:

*Senza l'utilizzo dei libri di testo, si andrà alla ricerca delle parole significative relative al loro contesto di vita, alla migrazione, al viaggio, agli ambienti di vita, all'ambiente di scuola. Si cominceranno a balbettare parole, poi frasi che diventeranno nel tempo la base di discorsi sempre più articolati e complessi utili ad esprimere fatti, emozioni, sentimenti, esperienze vissute.*⁷⁶

L’alfabeto rappresenta il “riferimento su cui si concentrano i primi esercizi insieme alla caccia dei suoni”,⁷⁷ a sua volta collegata alla scrittura alla lavagna dei segni corrispondenti.

*Per un adulto straniero lo sforzo di riconoscere le lettere dell'alfabeto in sé, senza alcun riferimento alle parole, specialmente se tratte da un anonimo libro di testo, e poi lo sforzo di leggere sillabe distaccate che non significano niente, diventa il più scoraggiante tra i lavori forzati.*⁷⁸

Anche l’ambiente gioca un ruolo importante. La scuola è il “luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà”⁷⁹, dove trova i mezzi e i materiali per ricercare, scoprire, conoscere; spazio fisico studiato sulle sue necessità e sui suoi bisogni. Ugualmente, la

⁷⁵ Ivi, p. 2

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Cfr. *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 3

⁷⁸ *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 3

⁷⁹ M. MONTESSORI, *L’autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, p. 125

classe di italiano per migranti dovrebbe realizzarsi come luogo in cui lavorare su se stessi e fortificare la propria vita interiore⁸⁰, la propria identità.

Infine, occorre sottolineare l'importanza prestata dalla Montessori al "fare manuale", costruttivo e creativo:

Maria Montessori definiva le mani l'organo dell'intelligenza e ha costruito tutti i suoi sistemi d'apprendimento sul fare con materiali operativi: gli alfabetari mobili, le scatole grammaticali, i giochi per i verbi, tutta la simbologia utilizzata per l'analisi logica, sono strumenti di lavoro individuale (ma anche di coppia o piccolo gruppo) che consentono di semplificare e rendere evidenti le strutture linguistiche e il loro combinarsi e trasformarsi, agendo i processi esperienzialmente, coinvolgendo anche il tatto oltre la vista, e conseguentemente rielaborandoli e memorizzandoli a livello cognitivo.⁸¹

Il fare manuale è direttamente connesso all'esperienza pratica, al dare forma a pensieri astratti. La Montessori sosteneva che tra parte materiale e apprendimento ci fosse la stessa relazione che tra campo di aviazione e volo. La parte materiale è necessaria affinché lo Spirito si elevi⁸². Per sperimentare con le proprie mani è indispensabile disporre dei materiali necessari: centrale nella sua metodologia, ritroviamo il tema della bellezza dei materiali, in grado di attrarre attenzione, di incuriosire. A sua volta generatrice di una ricerca del bello da parte degli alunni stessi.

Avendo fino ad ora analizzato gli apporti prettamente teorici della metodologia montessoriana, mi soffermerò qui di seguito principalmente sulle tecniche che dalla teoria trovano origine e che possono essere adottate nelle scuole di italiano per migranti, partendo dalla presentazione dell'alfabeto secondo il metodo Montessori:

⁸⁰ Cfr. M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, p. 135

⁸¹ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione "La formazione" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

⁸² Cfr. M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, p. 73

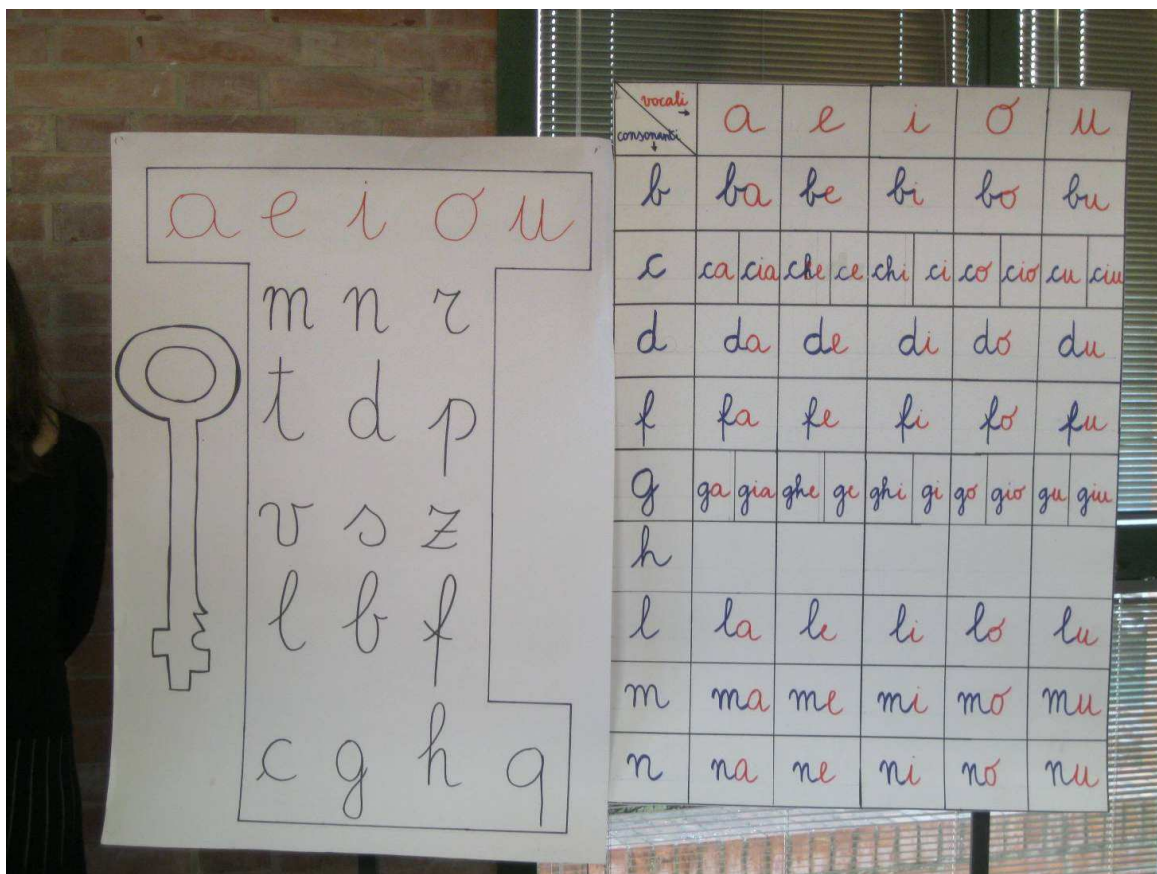


Figura 1. La presentazione dell'alfabeto secondo il metodo montessoriano

Come si osserva nella *figura 1*, le lettere dell'alfabeto sono accompagnate da una chiave. La chiave, universalmente, è simbolo dell'apertura di nuovi scenari, permette di aprire porte e accedere a luoghi prima inaccessibili. Sul cartellone alfabetico viene rappresentata una chiave proprio per passare agli studenti l'idea che con ventuno segni si può esprimere qualsiasi messaggio nella nostra lingua.

Inoltre, l'ordine stesso delle lettere non rispecchia quello convenzionale, rifacendosi alle affinità grafiche. Sulla prima riga si trovano le vocali, poi un trittico di lettere che si assomigliano tra loro e non hanno estensioni verso l'alto o verso il basso, poi un nuovo trittico che presenta allungamenti verso l'alto o verso il basso, e così via. L'ultima riga, invece, racchiude le lettere più complicate, in particolar modo quelle contraddistinte da un segno (c,g) ma due suoni (c/ch, g/gh).



Figura 2. Spiegazione delle vocali

La presentazione e la spiegazione delle vocali viene accompagnata da una rappresentazione grafica. Ogni vocale è associata ad una parte del corpo, in modo da fornire agli studenti la possibilità di relazionare la vocale non solo a un suono, ma anche a un'immagine, agevolandone, di conseguenza, l'apprendimento. Se, ad esempio, un alunno non si ricorda come si legge la lettera "i", l'insegnante si tocca il naso, stimolando l'associazione suono-immagine che costituisce uno strumento aggiuntivo per la memorizzazione dei suoni.

I libri convenzionali di insegnamento della lingua italiana sono ricolmi di esempi poveri e noiosi. Trattano in continuazione di permessi, poste, banche, supermercati, ecc. È importante lavorare e focalizzare l'attenzione degli studenti su argomenti ed esempi belli, significativi, in grado di stimolare curiosità e creatività negli studenti stessi, per poi portarli e invogliarli alla narrazione personale. A questo scopo vengono presentati e impiegati i cartelloni tematici:



Figura 3. Cartellone tematico

L'immagine della *figura 3* viene utilizzata per agevolare gli alunni nella comprensione del trittico letterale "M-N-R", invitandoli al riconoscimento di oggetti e personaggi ritratti nel disegno (MiNaReto, MaMMa, padRe, NiNNa NaNNa, MoNtagNa, oNde, fiuMe...). Con questa tecnica la comprensione alfabetica della nostra lingua si lega e si relaziona a un'immagine e incoraggia gli studenti, in seguito al riconoscimento dei vari elementi presenti in essa, alla condivisione e narrazione di episodi legati alla loro storia, prendendo spunto dalle figure ritratte nel disegno. Forme, personaggi, paesaggi e oggetti divengono ponti tra l'apprendimento della lingua italiana e il passato personale dei migranti.



Figura 4. Lavagna di sabbia

Il processo di alfabetizzazione e di apprendimento di una nuova lingua è costellato da una miriade di errori grafici e grammaticali che lo studente commette ripetutamente. Grazie all'individuazione prima e alla correzione poi dell'errore stesso, il migrante affina conoscenze e tecnica grafica. Piuttosto che soffermarsi sugli errori, conta valorizzare la partecipazione, la creatività degli alunni. Invece di demonizzare l'errore, è importante mettere a punto degli strumenti, dei mezzi, che ci permettano di lavorare sulla grammatica e sull'apprendimento della lingua senza che gli errori stessi si sedimentino. Per far fronte a questa necessità, Maria Montessori seppe sviluppare una tecnica particolare di scrittura sulla sabbia. Agli studenti non veniva richiesto di scrivere le lettere su fogli di carta, bensì di riprodurle su piccole tavolette di sabbia. In questo modo, l'errore, quando commesso, veniva eliminato da una semplice spolverata di mano, senza lasciare alcuna traccia.

Questo metodo fu ripreso dalla tradizione quacchera: si narra che negli Usa i quaccheri si riunissero la sera intorno al fuoco e insegnassero ai figli a leggere e scrivere sulla terra.



Figura 5. Lettere smerigliate

Nella *figura 5*, oltre alla già illustrata tavoletta con la sabbia, si notano dei cartoncini su cui sono state dipinte delle lettere smerigliate, riconoscibili con il tatto, le stesse utilizzate con persone non vedenti. L'insegnante prende indice e medio della mano dello studente e ripercorre la lettera svelando la sua costruzione grafica. Ne guida la mano indicando il tragitto, mostrando innanzitutto da dove si parte per riprodurre la lettera in questione.

Sono gradualmente i passaggi che portano lo studente alla scrittura, con tappe intermedie caratterizzate dalla costruzione delle lettere con pezzi di carta per esplorarne "l'architettura" e riproduzione delle lettere su grandi fogli per allenare il braccio ed affinarne la tecnica.



Figura 6. Alfabetario mobile

Le due scatole presenti nella *figura 6* contengono le lettere dell'alfabetario mobile. Ricordando che estetica e bellezza ricoprono un ruolo centrale nel processo d'apprendimento, agli studenti vengono messe a disposizione lettere colorate, disegnate su piccoli e ben ricavati tasselli di legno, con i quali cimentarsi nella costruzione delle parole. Mentre ciò che viene scritto su un foglio rimane fisso e invariabile, e per correggerlo occorre pasticciarlo o tirarci una riga sopra e riscriverlo a parte, il vantaggio della scrittura con l'alfabetario mobile consiste nella possibilità di modificare in corso d'opera la costruzione della parola, facendo spazio tra i tasselli e aggiungendo lettere mancanti, rimuovendo le lettere in eccesso o invertendone l'ordine.

“Verba volant, scripta manent”: un problema quando lo scrittore combina disastri, non essendo ancora esperto nella scrittura con l'alfabeto italiano. Quelle scritte che rimangono, si sedimentano, e dove rimangono le scritte a loro volta persistono gli errori.



Figura 7. Simbologia grammaticale

Così come ha saputo rivoluzionare la scrittura delle prime parole nella nostra lingua, Maria Montessori ha rinnovato l'interpretazione e la presentazione di due concetti fondamentali della grammatica italiana, verbo e nome, plasmando intorno ad essi una famiglia di significati che abbraccia l'uso del pronome, dell'articolo, delle preposizioni, degli avverbi ecc., fino a coinvolgere tutte le componenti dell'analisi grammaticale. Questo lavoro ha come obiettivo quello di integrare concetti di difficile intendimento e completamente privi di significato per uno studente straniero abituato a codici linguistici differenti (avverbio, pronome, aggettivo sostantivato, ecc.), con rappresentazioni grafiche e relazionali di comprensione molto più immediata.

Nelle due immagini sottostanti, di *figura 8* e *figura 9*, sono rappresentate le due "famiglie" ideate dal metodo montessoriano: la famiglia del nome e la famiglia del verbo.

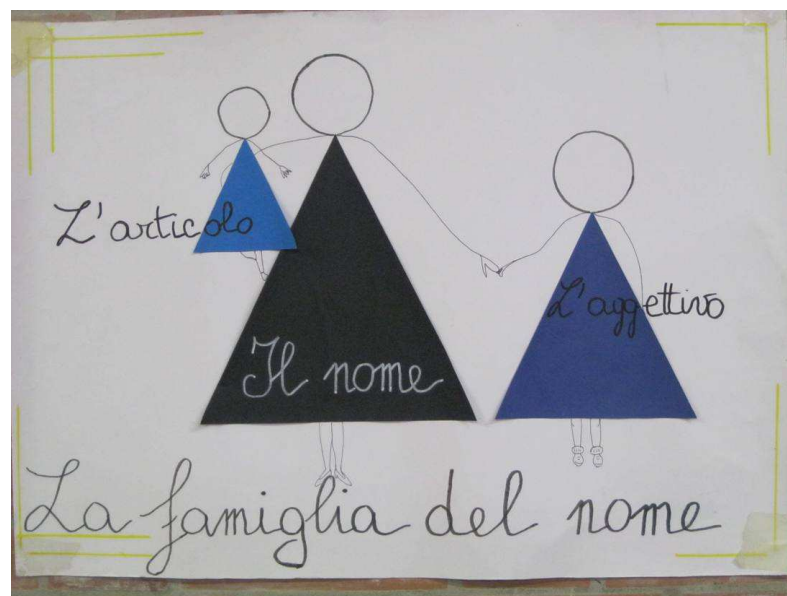


Figura 8. La famiglia del nome

La rappresentazione relazionale, familiare, del nome e di ciò che solitamente lo accompagna, osservabile nella *figura 8*, facilita la comprensione delle regole (relazioni) grammaticali che governano la lingua italiana. Il nome è la mamma, l'articolo la figlia minore e l'aggettivo la figlia maggiore.

L'originalità del metodo sta nella trasposizione delle normali abitudini familiari nelle regole grammaticali riguardanti nome, articolo e aggettivo:

- La figlia piccola, l'articolo, non sta mai da sola, è sempre accompagnata da mamma nome. Difatti, nella lingua italiana è pressoché impossibile riscontrare un articolo non accompagnato da un nome a cui si riferisca.
- Difficilmente la mamma lascia la propria piccola, mentre maggiore libertà viene lasciata alla figlia più grande, che può trovarsi da sola o accompagnare la mamma. Tanto è vero che l'aggettivo può essere esplicitato da solo o accompagnare l'oggetto a cui si attribuisce.
- Spesso la famiglia si ritrova al completo. Nella costruzione di molte frasi, infatti, si ritrovano presenti e schierati uno in fianco all'altro articolo, nome e aggettivo corrispondente.
- Infine, articolo, nome e aggettivo si assomigliano proprio come i componenti di una famiglia (maschile/femminile – singolare/plurale). Tanto quanto non è possibile che dall'unione di una coppia francese nasca un figlio con gli occhi a

mandorla e i tratti somatici tipici cinesi, allo stesso modo la famiglia del nome sarà caratterizzata dallo stesso genere di somiglianze tra madre e figlie. Se la madre è singolare e femminile, inevitabilmente lo sarà anche la sua prole.

Lo studente della scuola di italiano per migranti, che proviene da un'area geografica dove si utilizza un alfabeto diverso, che parla un linguaggio caratterizzato da costruzioni grammaticali completamente differenti alle nostre, verrà sostenuto nella comprensione delle regole e norme che governano la lingua italiana, attraverso la rappresentazione delle stesse per mezzo di un modello relazionale a lui certamente più familiare.



Figura 9. La famiglia del verbo

La figura 9 illustra, invece, la famiglia del verbo.

Il verbo viene rappresentato attraverso un cerchio rosso, che dà l'idea di azione, di movimento. L'avverbio graficamente è caratterizzato da un cerchio arancione un po' più piccolo, che ricorda il verbo. Il pronome, triangolare come il nome, sembra un estraneo. Viene presentato come il ladro del nome e ne assume le veci. I tre aiutanti rappresentano poi le congiunzioni, le proposizioni e le interiezioni. Le prime sono rappresentate graficamente da un trattino che unisce, svolgendo la funzione di mettere in collegamento e in comunicazione due frasi diverse. Le seconde, associate

all'immagine di una luna orizzontale con la pancia rivolta verso il basso, insieme al triangolino dell'articolo vanno a comporre una barchetta, offrendo così una nuova composizione grafica per facilitare la comprensione e l'utilizzo delle preposizioni composte. Infine, le terze, ovvero le parti del discorso che esprimono un particolare atteggiamento emotivo del parlante (es. "ah!", "boh!", "mio Dio!", "Mamma mia!", ecc.) vengono raffigurate come serrature dorate, in quanto, a detta della stessa Montessori, "portatrici di emozioni"⁸³. Tutto ciò aiuta gli studenti ad interiorizzare e materializzare le funzioni.

In più di un'occasione si è dibattuto sull'applicabilità di queste tecniche, utilizzate dalla Montessori per l'insegnamento della lingua italiana a bambini analfabeti, in una classe composta da migranti, rifugiati e richiedenti asilo. Le perplessità si riferiscono principalmente alla eventualità che questa metodologia possa essere percepita da questi ultimi come infantile e offensiva.

Per alcuni studenti provenienti da contesti e culture diverse da quella europea, attività ritenute semplici come ritagliare, colorare, disegnare e incollare, possono risultare complesse a causa della totale mancanza di esperienza. Allo stesso modo l'insegnante potrebbe percepire come complicate attività che per molti di loro risultano estremamente banali. Dovrà essere il primo a mettersi in gioco, a lavorare e maneggiare insieme agli studenti questi materiali e dovrà veicolare l'importanza anche quando da qualcuno verranno visti con sospetto.

⁸³ Cfr. M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000

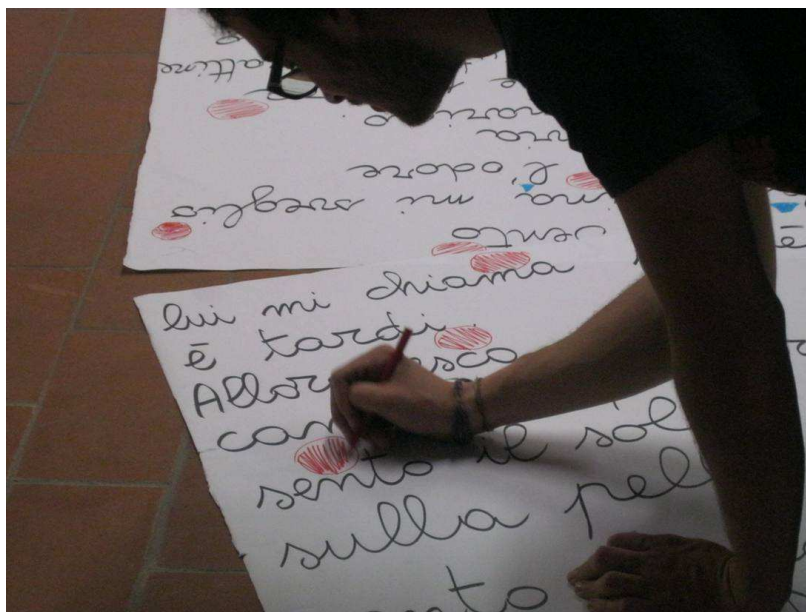


Figura 10. Pratica di analisi logica secondo il metodo montessoriano

Le ultime due immagini di figura 10 e figura 11 si riferiscono, invece, all'analisi logica.

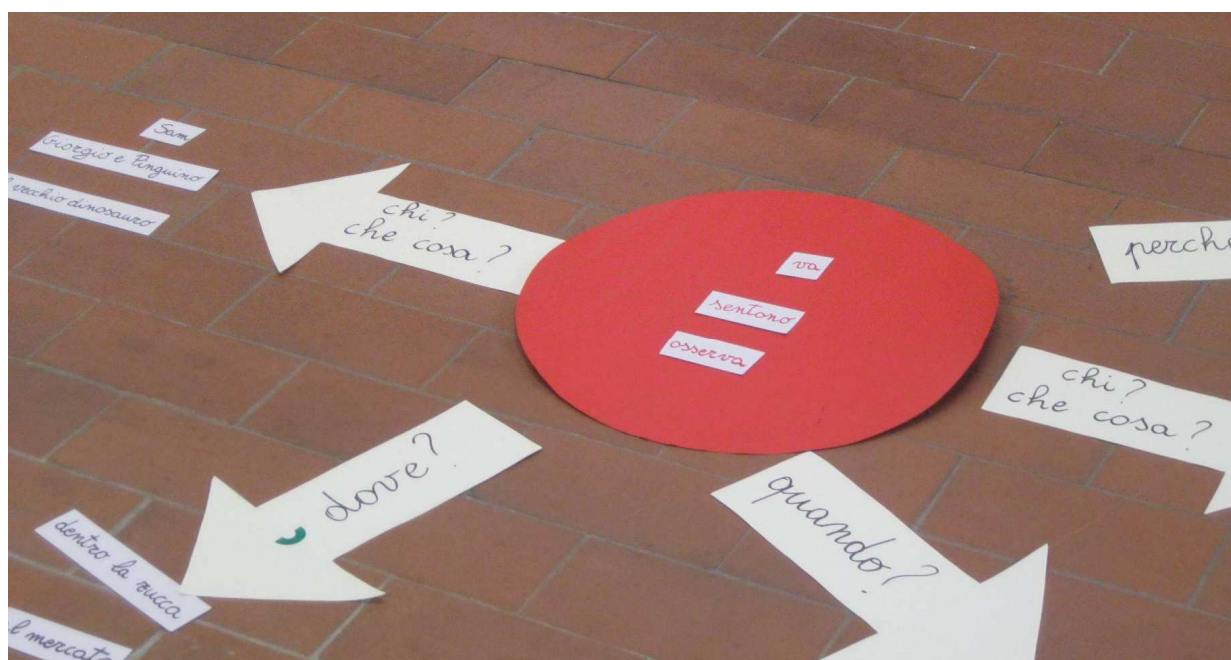


Figura 11. Il cerchio rosso del verbo

Si presentano allo studente delle frasi semplici scritte su una striscia di cartone bianco: tutte le parole sono scritte in nero, tranne il verbo che è scritto in rosso. Inizialmente, gli viene chiesto di ritagliare la parola rossa (il verbo, l'azione) e di posizionarla nel cerchio rosso sul pavimento. In seguito si iniziano a stabilire le relazioni che le altre parole contenute nella frase hanno con il verbo in questione. "Chi compie l'azione? Dove? Quando? Perché?" Si costruisce così, passo dopo passo, un insieme di relazioni che ha il suo fulcro principale nel cerchio rosso verbale.

Il valore del contributo di Maria Montessori all'elaborazione di nuove tecniche e a una rinnovata metodologia di insegnamento/apprendimento non si discute. Il metodo da lei sviluppato ha portato notevoli contributi non solo nelle scuole pubbliche dove si insegnano italiano e altre materie ai più piccoli, ma anche nelle scuole di italiano per migranti, in alcune delle quali si utilizzano diversi strumenti montessoriani al fine di agevolare i migranti nel percorso di apprendimento della lingua. Oltre a ciò, l'apporto brillante e creativo non si limita ai nuovi materiali sperimentati e messi a punto per accompagnare la didattica, estendendosi alla relazione insegnante-alunno, a una nuova idea di "fare scuola" e a un nuovo ruolo dell'insegnante stesso.

3.2. La pratica della coscientizzazione e della cittadinanza attiva

"Leggere la parola, leggendo il mondo."

Paulo Freire

La pedagogia degli oppressi, opera maestra del teorico dell'educazione Paulo Freire⁸⁴, seppur trova origine e si sviluppa in un contesto diverso dall'oggetto di studio di questa tesi, ovvero l'alfabetizzazione degli adulti nel poverissimo Nord-Est brasiliano, ci offre

⁸⁴ Paulo Freire (Recife 1921 – San Paolo 1997), teorico dell'educazione brasiliano. Opere principali: *La pedagogia degli oppressi*, *L'educazione come pratica di libertà*, *Pedagogia della speranza*. *Un nuovo approccio alla "pedagogia degli oppressi"*, *Pedagogia dell'autonomia*. *Saperi necessari per la pratica educativa*

degli spunti di riflessione molto interessanti sull'applicabilità del suo metodo nell'ambito delle scuole di italiano per migranti.

Per Freire, “alfabetizzare è coscientizzare”⁸⁵. Per l'oppresso così come per il migrante, la conoscenza di un numero limitato di parole non costituisce solo un limite nelle possibilità di espressione, di narrazione del sé e di oggettivazione di ciò che lo circonda, ma è soprattutto origine di un percorso di esplorazione e appropriazione dell'universo lessicale.

L'educando, a partire dal bagaglio lessicale accumulato, si inoltrerà nella ricerca di nuove parole, non preconfezionate e depositate in lui dall'insegnante, ma frutto della sua investigazione. Parole che farà sue, spettando a lui attribuirle significati, e finalizzate alla descrizione del suo mondo, del suo passato, dei suoi desideri e delle sue necessità.

Le parole possedute in partenza, sono definite da Freire “generatrici”⁸⁶, perché la loro combinazione ne favorisce la formazione di altre e, come conseguenza, l'arricchimento lessicale.

Imparando a comunicare e a scrivere liberamente, l'educando si appropria di queste parole, che divengono portatrici di giudizi, espressioni della sua visione del mondo. Comunicazione e dialogo sviluppano il suo senso critico e promuovono la partecipazione e la condivisione, in classe come nella vita. Questo lessico arricchito, personalizzato, ricercato, torna a lui come “azione trasformatrice del mondo”⁸⁷.

Imparando a parlare la lingua del paese di destinazione, il migrante non solo apprende ad esprimersi, a formulare frasi ed espressioni, ma ottiene la chiave per il dialogo, strumento a disposizione dell'emarginato, dell'oppresso per combattere pregiudizi e disumanizzazione. “Con la parola, l'uomo si fa uomo”⁸⁸.

Compito dell'educatore non sarà, quindi, quello di insegnare, di depositare negli educandi termini, espressioni e nozioni varie. Consisterà invece nel coordinare, nel facilitare il dialogo all'interno del gruppo classe, stimolando la riflessione e la partecipazione di tutti, anche di coloro i quali, data la scarsa conoscenza della lingua, si sentiranno impediti e bloccati nella condivisione delle proprie considerazioni ed emozioni. Non si trasmettono conoscenze lessicali e indirizzi culturali, ma si impara “in

⁸⁵ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002, p. 187

⁸⁶ Cfr. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002

⁸⁷ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002, p. 187

⁸⁸ *Ivi*, p. 190

reciprocità di coscienze”;⁸⁹ non si insegna a ripetere parole, ma a perlustrare una nuova lingua e ad esplorarsi.

Il migrante sarà accompagnato e facilitato in questo viaggio di ricerca lessicale, di attribuzione di significati nuovi e personali, e successivamente di sintesi richiesta tra questi e l’interpretare comune. Parole e significati saranno il frutto di un percorso, e daranno vita a un lessico generato dallo studente e non imboccato, trasmesso, depositato dall’insegnante. Il risultato non consisterà, quindi, in una forma di indottrinamento linguistico, ma nella possibilità per il migrante/educando di sapere e di poter esprimere la propria parola.

Essere alfabetizzato non è imparare a ripetere delle parole, ma a dire la propria parola, creatrice di cultura. [...] Insegnare a leggere le parole dette e dettate è una maniera di mistificare le coscienze, spersonalizzandole nella ripetizione.

La parola non solo designa le cose, ma le trasforma. Non è solo pensiero, è prassi. La parola è l’origine della comunicazione: la parola è essenzialmente dialogo. Apre la coscienza al mondo comune delle coscienze, quindi al dialogo⁹⁰.

La parola e l’educazione come strumenti di liberazione dall’oppressione. Questi i concetti chiave del metodo di Freire. Tradotti nel campo d’analisi delle scuole di italiano L2: la parola come mezzo di liberazione del migrante dall’oppressione e dalla disumanizzazione mediatica e sociale, e la scuola di italiano come strumento principe di questa liberazione.

Scuola che non deve, quindi, identificarsi nel semplice compito di somministrare conoscenze linguistiche, ma deve riconoscere la sua funzione ben più profonda e impegnativa nel fornire gli strumenti per la riumanizzazione del migrante. Deve’essere roccaforte principale di lotta alla disumanizzazione, definita dal pedagogista brasiliano come “distorsione della vocazione ad essere di più”⁹¹.

È importante soffermarsi sul significato profondamente nonviolento di questa lotta contro la disumanizzazione. La liberazione dall’oppressione teorizzata da Freire, trova il suo strumento principale di applicazione nella lotta per la conquista della parola, veicolo principale di umanizzazione. Quest’ultima, obiettivo finale a cui tendere, non può condurre a un semplice ribaltamento dei ruoli, ovvero gli oppressi che divengono oppressori degli oppressori. In questo caso non ci sarebbe umanizzazione, ma solamente una nuova forma di oppressione.

⁸⁹ *Ivi*, p. 188

⁹⁰ *Ivi*, p. 196

⁹¹ *Ivi*, p. 28

Se ammettessimo che la disumanizzazione è una vocazione storica degli uomini,[...] non avrebbe senso la lotta per l'umanizzazione.[...] Questa lotta è possibile solo perché la disumanizzazione, anche se fatto concreto nella storia, non è un destino ineluttabile, ma il risultato di un ordine ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un essere di meno.

[...] L'essere di meno porta gli oppressi a lottare, prima o poi, contro coloro che li hanno resi "di meno". Tale lotta ha senso solo quando gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità (il che è un modo di crearla) non si sentono ideologicamente oppressori degli oppressori, e non lo sono, di fatto, ma divengono restauratori dell'umanità degli uni e degli altri. Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori.

[...] Lotta che, in forza dell'obiettivo che gli oppressi le daranno, sarà un atto di amore, con cui si opporranno al disamore contenuto nella violenza degli oppressori.⁹²

Parola, linguaggio, dialogo, umanizzazione, liberazione, nonviolenza. Termini e concetti in stretta relazione tra loro. Anche Freire, ormai più di 40anni fa, ha saputo individuare e riconoscere il potere liberatorio e umanizzante della parola. Fino a farne il punto cardine della sua teoria e metodologia di liberazione dall'oppressione.

Il teorico dell'educazione brasiliano è il padre della "coscientizzazione", concetto da lui coniato e approfondito in molte sue opere. Con questo termine si intende il prendere coscienza del mondo, la capacità di osservarlo con spirito critico e di considerare la propria posizione in relazione ad esso non come frutto di una incontrastabile fatalità, di un volere divino, ma come risultante delle dinamiche politiche e sociali costruite dall'uomo; quindi prodotto del dominio degli uni sugli altri, dominio che può essere trasformato in potere di tutti. La coscientizzazione richiede la comunicazione, la possibilità di aprirsi all'altro, di farsi conoscere e di conoscere, di generare empatia. Questa porta a non accettare le sofferenze imposte all'Altro, proprio perché ci si sente in comunione con lui, nel senso etimologico di "essere partecipi del suo destino".

La parola, il linguaggio, portatrici di umanità, permettono di abbattere i muri divisorii creati dagli oppressori per impedire la comunione delle coscienze. Il dialogo, umanizza prima, e coscientizza poi, noi e l'Altro. Costruisce ponti, sgretola le barriere generatrici di pregiudizi, diffidenze. Sbianca le etichette, che tanto frettolosamente vengono appioppate ai migranti, illudendosi così di conoscerli e controllarli. Perché ciò che non si conosce, spaventa. Si combatte la paura dell'Altro, figlia della disumanizzazione da cui si è avvolti, con l'illusione di conoscerlo. Le false illusioni a volte consentono di vivere più serenamente, in pace con se stessi, mentre gli oppressori alimentano e

⁹² Ivi, pp. 28-30

sfruttano questa falsa conoscenza al fine di sfruttare coloro che non hanno voce. Per questo la parola è liberazione, e la coscientizzazione pure lo è.

La liberazione dall'oppressione e dallo sfruttamento costituisce il fine verso cui tendere. Pur essendo una meta molto lontana da raggiungere, all'uomo spetta il compito di individuare i sentieri che portano ad essa, e come quella costituisce l'arrivo, il destino finale, così i mezzi rappresentano il viaggio.

Non può pretendere di raggiungere quest'obiettivo con mezzi inappropriati. Se si esercita un tipo di educazione "depositaria" si nega il dialogo, si fa assistenzialismo e si inibisce la creatività. Percorrendo questo cammino la meta rimane lontana, nonostante gli sforzi profusi.

[La realtà viene presentata] come qualcosa di, fermo, statico, suddiviso e disciplinato.[...] L'educatore è l'agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è riempire gli educandi con i contenuti della sua narrazione.[...] La parola si svuota della dimensione concreta che dovrebbe avere e si trasforma in verbosità alienata e alienante. È più un suono che un significato.[...]

La narrazione li [gli educandi] trasforma in vasi, in "recipienti" che l'educatore deve "riempire".[...]In questo modo l'educazione diventa l'atto di depositare.[...]In questa visione deformata dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti.[...] [L'educatore] Sarà sempre colui che sa, mentre gli educandi saranno sempre coloro che non sanno. La rigidità di queste posizioni nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca.⁹³

È attraverso l'educazione "dialogica", "problematizzante", che si avvicina la meta. Questa dà forza al cambiamento, è critica, stimola la creatività e risponde alla vocazione a "essere" propria dell'essere umano.

L'educazione problematizzante(...)rompe gli schemi verticali propri dell'educazione "depositaria".[...]Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando, non più educando dell'educatore; ma educatore/educando con educando/educatore. In tal modo, l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme e in cui gli "argomenti di autorità" non hanno più valore.[...] A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo.⁹⁴

Mentre l'educazione "depositaria" dà vita a rapporti verticali e di conseguenza gerarchici, l'educazione "problematizzante" genera rapporti orizzontali e favorisce la circolarità. L'educatore si pone sullo stesso livello degli educandi, superando le

⁹³ Ivi, pp. 57-58

⁹⁴ Ivi, pp. 68-69

divisioni derivanti dal dislivello sociale ed economico, le quali invece si riproducono naturalmente nell'educazione "depositaria".

L'oppressore si serve della manipolazione al fine di creare una serie di miti finalizzati ad assoggettare l'oppresso ai suoi obiettivi. La conquista non si dispiega solo in campo economico, ma anche in campo culturale, "rubando all'oppresso conquistato la sua parola, la sua capacità di esprimersi, la sua cultura"⁹⁵. Freire parla a riguardo di "invasione culturale", come "la penetrazione degli invasori nel contesto culturale dell'invaso, imponendo la loro visione del mondo"⁹⁶.

È un modo di dominare economicamente e culturalmente l'invaso.[...] È importante che gli invasi vedano la loro realtà con l'ottica degli invasori e non con la loro.[...] Una condizione fondamentale per l'invasione culturale è la convinzione, da parte degli invasi, della loro inferiorità intrinseca. [...] Quanto più si accentua l'invasione...tanto più questi vorranno somigliare a quelli; camminare come quelli, vestire alla moda, parlare come loro.[...] Questa influenza...prosegue nell'esperienza della scuola. In essa gli educandi scoprono presto che, per avere qualche soddisfazione, devono adattarsi ai precetti stabiliti verticalmente. E uno di questi precetti è non pensare.⁹⁷

E così si arriva all'"auto-svalutazione". Denigrati, considerati pigri, svogliati, incapaci, dipendenti dagli aiuti e da ogni forma di assistenza, gli oppressi "finiscono per convincersi della loro incapacità"⁹⁸. Questo processo ha conseguenze alienanti e trasforma le loro coscienze in "coscienza ospite dell'oppressore"⁹⁹.

Meccanismi molto simili a quelli descritti da Freire sono ancora oggi attivi nella nostra società, sia nel modo in cui si relaziona ai migranti, sia nel modo in cui l'Altro ne interiorizza le "prescrizioni", i valori, la visione del mondo.

Tutt'oggi si subiscono gli effetti della manipolazione. Manipolazione che può essere diretta verso i migranti o puntare all'opinione pubblica con l'obiettivo celato di disumanizzare la figura del migrante, di declassarlo da uomo a corpo, materia senza emozioni da sfruttare ed impiegare in lavori umili, pericolosi e degradanti che arricchiscano i potenti che di loro si servono.

Allo stesso modo, la società li sottopone a dominazione e invasione culturale. Lasciando il loro paese natio, si avventurano in una cultura completamente diversa, che invece di

⁹⁵ *Ivi*, p. 135

⁹⁶ *Ivi*, p. 149

⁹⁷ *Ivi*, pp. 149-152

⁹⁸ *Ivi*, pp. 49-50

⁹⁹ *Ivi*, p. 32

soffermarsi ad esplorare e riconoscere la loro ricchezza, cerca di assimilarli, costringendoli ad un adattamento forzato.

L'Italia e l'Europa dovrebbero imparare a valorizzare il bagaglio culturale di cui sono portatori, non solo come forma di rispetto e di riconoscimento di un passato degno di essere raccontato, ma soprattutto per il fatto che sarebbero i suoi cittadini, prima di tutto, ad arricchirsi.

Grazie ai loro apporti, alla loro capacità di vedere il mondo e relazionarsi alle cose in maniera differente, si potrebbe uscire dalle “cornici implicite”¹⁰⁰ in cui si è inseriti fin da piccoli ed imparare ad affrontare i conflitti e le difficoltà che si presentano sul cammino in maniera diversa.

Non più ancorati ad un'unica soluzione, figlia di un'unica maniera di vedere il mondo, si avrebbe la possibilità di trascendere situazioni in cui ci si sentiva ingabbiati.

Le culture non rappresentano mondi chiusi, dai confini ben definiti, in antagonismo fra loro. Una cultura autarchica porta all'immobilismo, al nazionalismo, al fondamentalismo. Non trovando linfa vitale nello scambio con altri punti di vista, altri modi di vedere il mondo, è un fiore destinato ad appassire.

Le culture invece sono mondi aperti, in contatto tra loro, che si tendono la mano, si sfiorano, si toccano, si accarezzano, perché hanno sete dell'Altro, di nuovi apporti. La ricchezza sta nello scambio.

Riporto qui di seguito un indovinello contenuto nel libro *L'arte di ascoltare e mondi possibili* di Marianella Sclavi¹⁰¹:

*Non è possibile capirle solo facendone parte e guardandole dal di dentro. Non è possibile capirle solo da outsider, guardandole dal di fuori. È possibile comprenderle solo avventurandoci ai loro confini e riuscendo a guardarle contemporaneamente dal di dentro e dal di fuori, in una sorta di visione binoculare. Che cosa sono?*¹⁰²

Le culture! Nessuno più del migrante possiede questa sorta di “visione binoculare”. Nella sua umiltà, antidoto a pregiudizi e etnocentrismo, ha imparato a navigare in acque

¹⁰⁰ Cfr. M. SCLAVI, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

¹⁰¹ Marianella Sclavi (nata a Rimini nel 1943) è una sociologa italiana. Ha insegnato Etnografia Urbana alla Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano. Opere principali: *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come uscire dalle cornici di cui siamo parte*, *La signora va nel Bronx*, *A una spanna da terra: indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*.

¹⁰² M. SCLAVI, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 41

diverse, senza temere i mostri marini millantati da altri e al servizio dei loro fini personali.

Già l'atto di emigrare rappresenta metaforicamente il coraggio di salpare, di avventurarsi in acque sconosciute e di approdare in terre straniere. Chi ha una visione chiusa, bigotta, del mondo, questo coraggio non lo può trovare, perché imprigionato nella tela della paura del diverso.

Ricollegandosi a Freire si potrebbe affermare che emigrare è un gesto "liberatorio", poiché rappresenta il superamento della paura dell'ignoto e apre a nuove visioni, nuove culture, altri "mondi possibili".

Da vittime del contesto che li sfrutta e li opprime, o che semplicemente non offre una buona prospettiva futura, a protagonisti del cambiamento. Salpano alla ricerca di un mondo nuovo, con il coraggio di lasciare tutte quelle persone, luoghi e paesaggi che sono parte di loro, e che da sempre hanno amato.

Il migrante, dalle società occidentali, dai mass media, dalle ricerche e analisi che vengono svolte a livello istituzionale e accademico, viene sempre criminalizzato o vittimizzato. Anche quando si è mossi dalla volontà di difendere la sua figura, di riumanizzarlo, ci si limita a risaltare e condannare le violenze strutturali che si abbattono su di lui.

Compito dell'"umanista", definito da Freire come colui che è capace di amare l'uomo e il mondo senza farsi consumare dal disamore, è quello di relazionarsi al migrante e trattare di lui, non come un oggetto di studio e di analisi, ma come protagonista dei cambiamenti sociali in atto.

Protagonisti nei conflitti e micro-conflitti che si vengono a creare nella società e nella vita di tutti i giorni a causa delle differenti "cornici implicite" di cui sono portatori. Protagonisti del loro destino, o perlomeno aspiranti protagonisti, dato che anche nella nostra società come in quella d'origine potenti braccia cercano di schiacciarli. Eppure il loro Io è forte, ha carattere, si lascia modellare in parte senza per questo perdere la sua essenza.

Nell'ignoranza, si passivizza una delle figure che con la "passività" ha meno a che fare. Il viaggio che sono stati pronti ad affrontare, e ciò che hanno dovuto lasciare, lo testimoniano.

In quanto riportato sopra, si evince come l'apporto educativo, filosofico e pedagogico di Paulo Freire si riferisca e racconti, non solo le vicende di tutti gli oppressi del mondo, ma anche del migrante e di chi, come lui, ha lasciato la propria terra in cerca di Altro.

3.3. Un progetto di educazione attiva

I Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) nascono in Francia nel 1936 e si costituiscono in Italia a partire dal 1950. I CEMEA si rifanno ai metodi dell'educazione attiva, definita come “un insieme di esperienze educative diverse per riferimenti teorici, accomunate dal considerare il bambino e la bambina o un qualsiasi interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo educativo, oggi diremmo protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento.”¹⁰³ P. Bovet¹⁰⁴ sintetizza l'approccio utilizzato dagli insegnanti ed educatori che si rifanno a questo metodo nella considerazione che:

*invece di profittare delle facoltà ricettive del bambino per imprimere su questa cera molle conoscenze ed abitudini [...] essi vedono anche e soprattutto, nel bambino, un organismo eminentemente attivo le cui facoltà si sviluppano principalmente attraverso l'azione.*¹⁰⁵

Spesso nelle scuole si tende a considerare lo studente migrante come tabula rasa, mero recipiente dei flussi di informazioni forniti dall'insegnante, che viene riconosciuto come unico possessore della conoscenza. I flussi sono unidirezionali, dall'insegnante all'alunno, comportando il ruolo attivo e predominante del primo e il ruolo meramente ricettivo, passivo, del secondo. Manca la cultura dello scambio, del donarsi reciprocamente, mentre la prassi è l'assistenza: l'insegnante, possessore supremo della conoscenza, programma e seleziona le informazioni da fornire agli studenti, i quali saranno tanto più stimati e premiati quanto sapranno conformarsi a questo tipo di relazione e assimilare acriticamente quanto ricevono. La filosofia dell'educazione attiva ribalta questo paradigma, partendo dalla considerazione della multi-direzionalità dei flussi di informazione e di conoscenza che non si limitano alla direzione

¹⁰³ E. COCEVER, *Introduzione all'Educazione Attiva*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus, p. 1

¹⁰⁴ P. Bovet (Grandchamp 1878 – Boudry 1965) filosofo, psichiatra e pedagogista svizzero. Opera principale: *Il genio educativo di Baden-Powell*

¹⁰⁵ P. BOVET, cit. in E. COCEVER, *Introduzione all'Educazione Attiva*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus, p. 1

insegnante/studente estendendosi a quella studente/insegnante e studente/studente: “educazione e apprendimento non sono fenomeni lineari riducibili all’effetto di un emittente A su un ricevente B. sono fenomeni complessi in cui l’attività del ricevente non è meno importante di quella dell’emittente.”¹⁰⁶

Il ruolo dello studente non può essere passivizzato. Bisogna coltivare in lui un senso critico che gli permetta di analizzare le problematiche sociali e quelle legate alla vita quotidiana in un’ottica di complessità. Sviluppare la capacità di assumere più punti di vista, di ricercare le ragioni dell’Altro, senza rimanere ancorato ad un pensiero unico, che trasmette la sicurezza della maggioranza ma, allo stesso tempo, impedisce di comprendere ciò che da questo pensiero unico è rifiutato.

“L’insegnante e, più in generale, l’educatore coerente con questa impostazione non è un operatore di trasmissione (di contenuti, regole, etc.) ma un interlocutore capace di far fare esperienze e di accompagnarne l’elaborazione globale.”¹⁰⁷ Elaborazione che dovrà essere necessariamente critica, partendo dall’esplorazione dei fenomeni nella loro complessità e rifiutandosi di accontentarsi di analisi superficiali, frutto dell’elaborazione dei soli dati più evidenti.

I CEMEA, durante diversi incontri che si sono tenuti in ambito nazionale negli ultimi anni, hanno saputo elaborare dieci principi di riferimento, utili all’orientamento degli insegnanti, formatori ed educatori che utilizzano i metodi dell’educazione attiva in contesti e in gruppi diversi, tra cui le scuole di italiano per migranti. Questi dieci punti verranno presentati qui di seguito, per permettere al lettore di conoscere i valori guida di queste pratiche:

Rispetto → rispetto della persona nella sua unicità e soggettività. Rispetto del suo vissuto, dell’identità che si attribuisce e della cultura di cui si fa portatore. Il tema del rispetto, in una scuola di italiano L2, richiama quello dell’accoglienza.

*Usare il metodo dell'accoglienza significa essere disponibili a recepire il mondo esterno e interno delle persone, a leggere in profondità l'esperienza nostra e quella degli altri, a predisporre ambienti, materiali e situazioni, ad ascoltare e rispondere in modo attivo e attento, ad organizzare un contesto per tutti educante.*¹⁰⁸

¹⁰⁶ E. COCEVER, *Introduzione all'Educazione Attiva*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus, p. 2

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 6

¹⁰⁸ *Il principio del rispetto*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=46>

Il rispetto è il presupposto imprescindibile per un nuovo modo di “fare scuola” che richiami la partecipazione del migrante coinvolgendolo attivamente nel processo di insegnamento/apprendimento. Solo dando rispetto l’insegnante otterrà a sua volta la fiducia degli studenti, premessa per la condivisione e la presenza attiva in classe. A tal proposito Gisèle de Failly¹⁰⁹, fondatrice del movimento CEMEA in Francia sosteneva che:

*La nostra pedagogia è fondata sulla fiducia... La nostra fiducia deve esistere verso tutti, senza alcuna eccezione... Tutti, deboli o forti, hanno bisogno che noi diamo loro la nostra fiducia. Ogni essere umano, senza distinzione di età, di origine, di convinzioni, di cultura, di situazioni, ha diritto al nostro rispetto.*¹¹⁰

La crescita delle persone → fiducia e rispetto ci guidano verso la sospensione del giudizio, accettando opinioni ed emozioni diverse caratterizzanti una classe composta da un’eterogeneità culturale migrante. La crescita delle persone si alimenta in un contesto amichevole, di scambio, nonviolento. Non si sostiene tramite la feroce competizione tra gli studenti, attraverso metodi di valutazione già essi stessi gerarchizzanti, quanto con la cooperazione, ovvero attraverso la ricerca di una circolarità e del mutuo appoggio e sostegno tra gli studenti e tra questi e l’insegnante. Il messaggio non è “fammi vedere come te la cavi e se sei migliore degli altri”, quanto piuttosto “mostratemi la vostra capacità di unirvi insieme, di coordinare i vostri pensieri e di finalizzarli alla trasformazione di un problema”. “Le risposte, individuali o di gruppo, non generano giudizi, ma divengono oggetto di valutazione attenta, di ascolto, di rispetto, di autovalutazione. Da esse nascono le nuove proposte”¹¹¹ frutto dell’elaborazione del gruppo, inteso come risorsa e non come semplice somma dei singoli.

Le attività, ovvero, l’esperienza di senso → “L’apprendimento poggia sul fare”.¹¹² Come sostenuto da Paulo Freire, il principio è la prassi, intesa come la comunione di riflessione e azione. La riflessione ripulita dall’azione è verbosità, continua ripetizione

¹⁰⁹ Gisèle de Failly (1905 – 1989) pedagogista francese fondatrice del movimento CEMEA in Francia. Scrisse più di 120 articoli per la rivista *Vers l’éducation nouvelle*.

¹¹⁰ G. DE FAILLY, cit. in *Il principio del rispetto*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=46>

¹¹¹ *La crescita delle persone*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=47>

¹¹² *Le attività, ovvero, l’esperienza di senso*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=48>

di parole svuotate di significato¹¹³. È necessario “collegare i processi di conoscenza al contesto, alla situazione vissuta e affrontare, senza distinzione di qualità, gli aspetti teorici e quelli pratici, quelli verbali e quelli non verbali, l'agire ed il riflettere sull'azione.”¹¹⁴ Le attività ludiche, manuali ed espressive costituiscono campi aggiuntivi per l'esplorazione del sé, terreno di elaborazione sperimentale di nuove relazioni con gli altri.

Allo stesso tempo, sempre secondo lo stesso Freire, l'azione senza riflessione è attivismo, si agisce ma non si ottengono i cambiamenti sociali desiderati, poiché manchevoli dell'indispensabile considerazione a priori delle conseguenze e dell'efficacia delle azioni promosse.¹¹⁵ Svolgere un'attività non significa solamente applicare una tecnica, quanto coinvolgersi in un processo dialettico di libera interpretazione e realizzazione creativa da un lato e rispetto delle regole prefissate dall'altro:

*Il fare per il fare non ci interessa. Non ci interessa che l'azione educativa si rivolga a strati settoriali della persona, separando la mano dalla mente o il corpo dalla psiche. Ci interessa che ciò che viene fatto coinvolga la persona nella sua globalità, nella sua interezza e complessità.*¹¹⁶

La motivazione ad apprendere → all'origine di tutto, c'è la motivazione. “La motivazione nell'apprendere e la motivazione nell'agire”.¹¹⁷ In base al contesto in cui sarà chiamato a svolgere la propria funzione di educatore o insegnante, il soggetto dovrà interrogarsi preliminarmente sul gruppo che deve coordinare e sulle sue motivazioni. Nel caso di una scuola di italiano per migranti, ad esempio, si presume che la motivazione e l'interesse verso i temi trattati non manchi nei partecipanti, essendo loro stessi a prendere parte al corso volontariamente. Situazione diversa qualora si confrontasse questo caso con quello di un gruppo di studenti la cui presenza in classe è forzata, nata dalla costrizione e non dall'interesse personale. È indispensabile affrontare la questione motivazionale insieme al gruppo, giungendo a una “rilettura delle motivazioni coscienti, di quelle sommerse e di quelle negate dai ruoli o dalle

¹¹³ Cfr. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002

¹¹⁴ *Le attività, ovvero, l'esperienza di senso*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=48>

¹¹⁵ Cfr. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002

¹¹⁶ *Le attività, ovvero, l'esperienza di senso*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=48>

¹¹⁷ *La motivazione ad apprendere*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=49>

consuetudini”¹¹⁸ che permetta di orientare il lavoro funzionalmente agli interessi e alle motivazioni espresse.

La formazione integrata della persona → “La cultura e l'educazione stanno divenendo oggi sempre più specializzate e settorializzate”.¹¹⁹ Si tende a considerare l'uomo come specializzando o professionista e a porre in relazione la sua evidenza esclusivamente con la sua professione. Allo stesso modo si è propensi ad insegnare una lingua funzionale alle sole e presunte esigenze materiali e professionali dei migranti. Ma ogni apprendimento influisce e incide sulla persona nella sua totalità, andando a incidere su campi e sfere personali apparentemente non visibili. Per questo occorre “affrontare l'apprendimento tenendo presente i vari aspetti della persona, i vari mondi che si muovono in ogni essere umano (quello affettivo, quello logico, quello dell'immaginazione, quello degli ideali)”¹²⁰, senza ridurla ad un ruolo, a una posizione o ad una occupazione. “La prima condizione basilare e imprescindibile che è necessario condividere con il gruppo al quale ci si rivolge è che: sono le persone che si formano.”¹²¹

Il rapporto fra dimensione cognitiva, affettiva ed esistenziale → “L'educazione attiva afferma che la dimensione del pensiero e quella dell'affettività non sono separabili, che esse sono così intrecciate da farci pensare che la mente cresca con gli affetti e che l'affetto si allarghi quando più se ne abbia consapevolezza”¹²². Fino ad oggi, la scienza e la scuola hanno operato una scissione tra questi due aspetti, quello emotivo e quello cognitivo, con il risultato che vengono comunemente attribuiti a due sfere dell'Io completamente indipendenti una dall'altra. In realtà, sono molto più in relazione di quanto sembri, i loro confini non sono presidiati da mura alte e invalicabili, quanto piuttosto sfumano uno nell'altro.

Non intendiamo dunque la formazione come trasferimento di competenze che interessano solo l'ambito cognitivo della persona: acquisire realmente delle competenze implica la rimessa in discussione del sistema di credenze e conoscenze certe con le quali ci s'identifica

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *La formazione integrata della persona*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=50>

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

¹²² *Il rapporto fra dimensione cognitiva, affettiva ed esistenziale*, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=51>

*e ci si riconosce ed è dunque un processo di rivisitazione di sé che coinvolge anche gli aspetti affettivi.*¹²³

La scuola di italiano, proponendo attività a soggetti la cui componente affettiva ed emotiva è tanto preminente quanto spesso lacerata, deve richiamare e lavorare su questa comunanza affettivo-cognitiva, senza contribuire alla sua separazione forzata. Nello stesso fare manuale: “Il pensiero, ed il fare, sono intrisi di mente e di affetto, di amore agito contemporaneamente per ciò che si è e per l'oggetto che si costruisce.”¹²⁴

Un ambiente per la formazione → “L’educazione nuova deve presentare un’atmosfera estetica ed accogliente”¹²⁵, in grado di stimolare la partecipazione e ricerca del bello da parte dei singoli. L’ambiente deve essere funzionale a quanto detto sopra, intendendo, con il termine “ambiente”, non solo le condizioni fisiche e spaziali del luogo in cui si svilupperanno i processi di insegnamento/apprendimento, ma anche il clima di rispetto e fiducia che verrà costruito passo dopo passo.

La laicità → laicità in campo religioso e confessionale non significa neutralità in campo morale e politico:

*L'azione dei CEMEA è aconfessionale ed apartitica, ma non è né neutrale né apolitica. L'educazione nuova non può che tendere ad un arricchimento dell'uomo, non può che contribuire alla crescita continua verso l'autonomia, la libertà del pensiero, il senso di responsabilità, il rifiuto di ogni dogmatismo.*¹²⁶

Coltivare “senso critico” significa prendere una posizione, parteggiare, senza la presunzione di avere tutte le ragioni dalla propria parte, ma forti di sostenere argomentazioni in cui si crede. Insegnare in una scuola di italiano per migranti significa necessariamente schierarsi, poiché si lavora con soggetti che altri considerano alla stregua di criminali. Affrontare la realtà con criticità esprime, prima di tutto, la volontà di rifiutare l’indifferenza, di delegare ad altri, ritenuti più esperti, la gestione delle problematiche sociali. Pensare criticamente, dunque, diviene una dimostrazione del rifiuto ad assoggettarsi e a conformarsi a teorie e filoni di pensiero prestabilite, è il

¹²³ La formazione, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

¹²⁴ Il rapporto fra dimensione cognitiva, affettiva ed esistenziale, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=51>

¹²⁵ E. COCEVER, *Introduzione all’Educazione Attiva*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus, p. 4

¹²⁶ La laicità, testo contenuto nella sezione “I 10 punti di riferimento CEMEA” dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=53>

rigetto dei dogmi. Riflettere significa contestualizzare l'oggetto di riflessione in un tempo e in spazio, in una dimensione sociale che i dogmi e le teorie che vivono nell'astrazione non possono considerare.

La relazione, la socievolezza, la convivenza → Nei metodi propri dell'educazione attiva il concetto di socialità permea, innanzitutto, il gruppo classe, ma non si limita ad esso, riguardando sfere più ampie, conseguentemente alla volontà di svelare all'uomo non solo le dinamiche proprie dell'ambiente in cui vive, quanto piuttosto le dinamiche globali che rilasciano i loro effetti fino a livello locale.

Il piccolo gruppo, il gruppo allargato, l'agire nel sociale, sono tre aspetti di uno stesso problema. Noi vorremmo un sociale a misura di piccolo gruppo, ed un piccolo gruppo disponibile ai grandi temi sociali e politici. Non ci deve essere contraddizione fra ristretto ed esteso, fra piccolo e grande, fra particolare e generale.¹²⁷

Il corpo non si separa dalla mente, il migrante non è separato dal gruppo così come il gruppo stesso non è separato dalla società. Si tendono fili di relazione che partono dal singolo e raggiungono l'intera umanità. "Il modello di educazione che emerge da questa impostazione è quello di un processo di comunicazione democratica che parte da situazioni di convivenza per identificarsi con quelle di comunità"¹²⁸, una comunità estesa, la comunità umana.

L'educazione permanente e diffusa → "L'educazione è in ogni momento...ogni momento di vita deve essere considerato con la stessa attenzione."¹²⁹ Da ogni attività, da ogni rapporto, si può apprendere qualcosa di nuovo. Chiunque può insegnarci qualcosa che non sapevamo, specialmente in una scuola di italiano L2 dove ci si relaziona con persone provenienti da contesti profondamente diversi. L'educazione riguarda tutti i campi e gli aspetti della vita, personale e sociale. Anche ponendosi in contatto con se stessi si arriva ad apprendere qualcosa di sé prima sconosciuto. Non si veste i panni dell'insegnante soltanto quando si varca la soglia di classe, bensì in qualsiasi circostanza è possibile condividere qualcosa che è nuovo per gli altri anche se scontato per sé. Più l'altro è diverso e più appare impenetrabile, più attraverso il dialogo si

¹²⁷ *La relazione, la socievolezza e la convivenza*, testo contenuto nella sezione "I 10 punti di riferimento CEMEA" dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=54>

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ G. DE FAILLY, cit. in *L'educazione permanente e diffusa*, testo contenuto nella sezione "I 10 punti di riferimento CEMEA" dal sito dei CEMEA <http://www.cemea.it/index.php/storiaeprincipi/i-10-punti-di-riferimento-cemea?id=55>

riuscirà ad arricchire il proprio bagaglio e a scoprire pratiche di pensiero e di azione nuove che, oltre a formare nuove possibilità e una maggiore flessibilità, restituiranno all'Altro il suo volto umano.

Nelle scuole migranti fare educazione attiva comporta intendere il processo di apprendimento come un percorso che abbraccia ma al tempo stesso trascende la conoscenza linguistica. L'educazione attiva si stabilisce così come "processo di cambiamento che riguarda la persona nella sua interezza, come essere biopsicosociale."¹³⁰

3.4. L'importanza del testo libero

Il Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.) nasce in Italia nel 1951, ispirandosi ai metodi della pedagogia popolare di Cèlestin¹³¹ e Elise¹³² Freinet. Oggigiorno, è costituito come "un'associazione pedagogico culturale fra insegnanti, educatori(...) e persone interessate ai problemi educativi e formativi".¹³³

Il M.C.E. è guidato dai seguenti principi:

- "la centralità del soggetto e la valorizzazione dell'identità di ciascuno"¹³⁴, oltre che delle differenze culturali, linguistiche, dei talenti e delle capacità che ognuno possiede.
- L'accoglienza di ogni persona nella sua interezza
- Il rispetto dei tempi di crescita

¹³⁰ *La formazione*, testo contenuto nella sezione "la formazione" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

¹³¹ Cèlestin Freinet (Gars 1896 – Saint-Paule de Vence 1966), pedagogo ed educatore francese. Opera principale: *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*

¹³² Elise Freinet (1898 – 1983), moglie di Cèlestin Freinet

¹³³ Art.1 dello statuto del *Movimento di Cooperazione Educativa*, documento contenuto nella sezione "la storia" dal sito del Movimento di Cooperazione Educativa <http://www.mce-fimem.it/storia.html>, p. 3

¹³⁴ *Ibid.*

- La formazione alla cittadinanza attiva
- La partecipazione creativa e attiva in classe
- La costruzione di relazioni studente-insegnante e studente-studente che facilitino la condivisione delle proprie esperienze e della propria identità e agevolino il ruolo attivo e la partecipazione del singolo nel gruppo
- La costruzione di un ambiente, e la predisposizione di strumenti di lavoro, che assistano la formazione e l'identità del gruppo
- La formazione di un senso critico orientato tanto verso i problemi locali quanto verso le dinamiche globali, in grado di riconoscere il peso e la non neutralità dell'informazione e dei presupposti culturali impliciti
- Lo sviluppo umano e ambientale
- L'attualità dell'importanza di un rinnovamento in campo educativo-formativo¹³⁵

Il Movimento posiziona al centro del proprio progetto educativo i soggetti e mira a costruire percorsi di educazione popolare finalizzati al rinnovamento civile e democratico.

L'insegnante, considerato convenzionalmente un trasmettitore di cultura, deve, innanzitutto, saper valorizzare gli apporti culturali, stimolando il dialogo fra le differenze, convertendosi dunque in "elaboratore di cultura"¹³⁶: compito ancor di più centrale in una classe di italiano L2 nella quale trovano spazio apporti culturali e tradizioni profondamente diverse. l'obiettivo consiste nell'alimentare una cultura ricca, che non sarà il frutto del predominio della cultura del più forte su quella del più debole, ma sarà sintesi tra culture degne di eguale rispetto.

Puntando molto sull'identità del singolo, e sull'esplorazione e la condivisione, principalmente per mezzo della narrazione, di se stessi, l'insegnante/educatore dovrà prestare particolare cura alla costruzione di un contesto favorevole all'ascolto.

Paul Le Bohec¹³⁷, allievo di Cèlestin Freinet, sosteneva che "alfabetizzare è un'operazione sociale per eccellenza".¹³⁸ Per il migrante come per l'analfabeta,

¹³⁵ Cfr. Art.2 dello statuto del *Movimento di Cooperazione Educativa*, documento contenuto nella sezione "la storia" dal sito del Movimento di Cooperazione Educativa <http://www.mce-fimem.it/storia.html>, p. 3

¹³⁶ testo contenuto nella sezione "la storia" dal sito del Movimento di Cooperazione Educativa <http://www.mce-fimem.it/storia.html>

¹³⁷ Paul le Bohec (... - 2009), allievo di Cèlestin Freinet. Pedagogista francese prosecutore ed innovatore delle teorie pedagogiche del "metodo naturale" di Freinet. Opera principale: *Leggere e scrivere con il metodo naturale*

¹³⁸ P. LE BOHEC, *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Bergamo, ed. Junior, quaderni di Cooperazione educativa, 2001

imparare a leggere e scrivere gli consente di riappropriarsi della parola, dell'espressione e condivisione di idee non più mediate da altri. Ha un portato rivoluzionario, perché restituisce "l'uomo come uomo" alla società, ne combatte la subordinazione e lo sfruttamento. La parola, scritta come parlata, se carica di significato, non strumentalizzata e mistificata, possiede una sua forza liberatrice. Si converte in un soffio in grado di spezzare le solide catene dell'oppressione.

Una scuola di italiano per migranti, in cui queste parole vengono coltivate, deve inevitabilmente porsi in un cammino di ricerca, tastando tutte le possibilità, prefigurando nuovi scenari:

Ciò che è grande non è il sapere; non è neppure la scoperta: è la ricerca... Non è la conoscenza posseduta, la scienza appresa e assimilata, ma un'attività vigilante che senza tregua, si pone nuovi problemi, inventa, combina, organizza i fatti secondo rapporti non ancora conosciuti.¹³⁹

Cèlestin Freinet, a proposito, dedicò la propria vita alla ricerca di un metodo di insegnamento/apprendimento alternativo a quello convenzionale, arrivando a elaborare un suo metodo, chiamato "metodo naturale", basato principalmente sulla tecnica del "testo libero".

Il testo libero costituisce la base per la costruzione di un lessico familiare. All'inizio dell'anno si invita lo studente, sia che abbia già una buona proprietà linguistica, sia che abbia a disposizione poche parole, a pronunciare una frase, più o meno articolata, che verrà scritta correttamente alla lavagna. Questa frase verrà copiata più volte per facilitarne la memorizzazione e da questo patrimonio personale dello studente si partirà per lo studio delle singole lettere.

A ogni lezione gli studenti si presenteranno in classe con i rispettivi quaderni su cui avranno scritto dei testi. L'insegnante chiamerà uno studente alla lavagna e inizierà analizzando insieme agli altri compagni se il testo preso in esame contiene solo informazioni o anche emozioni. I compagni indirizzeranno una serie di domande all'autore, le cui rispettive risposte andranno a trasformare ed arricchire il testo stesso. Il testo si carica di aspetti affettivi e personali, senza che l'insegnante assuma il totale controllo della lezione, ma lasciando liberi gli studenti, coordinando il dialogo autore-

¹³⁹ C. FREINET, cit. in *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus

compagni e aiutando l'autore a replicare alla lavagna le aggiunte che quest'ultimo decide di apportare al proprio testo in seguito ai suggerimenti dei compagni.

Queste parole così comuni vengono caricate di elementi affettivi invisibili che si iscriveranno nella memoria e nelle future produzioni. Si tratta dei loro testi, della loro vita, della loro ricerca per sviluppare le personali potenzialità.[...]Bisogna dire che quando la classe lavora sul suo testo, l'autore fa dei grandi progressi sul piano del linguaggio. In effetti, si tratta delle sue idee, delle sue parole. E allora lui è tutta attenzione, tutto ricezione.¹⁴⁰

Grande importanza viene prestata al tema della restituzione dei lavori. I testi vengono affissi in bella mostra alle pareti della classe, in modo da valorizzare la parte di sé condivisa da ognuno e filtrata e esplorata “testualmente” dagli apporti dei compagni. Non solo attraverso il testo si ha un'espressione del sé, bensì attraverso la scelta dei colori, le dimensioni, il tipo di scrittura, lo spazio fisico in cui lo studente deciderà di collocare il proprio testo, magari vicino a quello di un compagno con cui è particolarmente amico, mostrando così altre informazioni, più relazionali, inizialmente non evidenti.

Il metodo naturale considera “la ripetizione di parole ed espressioni(...) l'asse portante e centrale della memorizzazione”.¹⁴¹

Spontaneamente gli studenti tentano di intravedere delle strutture nel caos dei testi appesi alle pareti della classe. Fortunatamente nella lingua le strutture sono numerose. Per esempio una consonante e una vocale formeranno una sillaba fissa: m+a: ma. Ma queste strutture devono essere l'oggetto di una conquista e non essere frettolosamente ricevute come informazione da parte del maestro. Se il maestro non sa attendere la conquista egli non fa altro che fornire una pre-informazione quando la domanda non è stata ancora posta.¹⁴²

Testo libero e metodo naturale non si basano tanto sul rapporto diretto studente insegnante, quanto piuttosto su un rapporto circolare che coinvolge l'autore del testo, l'insegnante-coordinatore e tutti gli altri compagni che apportano correzioni e generano aggiunte susseguenti alle loro curiosità e domande.

Il lavoro di gruppo ricopre, quindi, una posizione centrale nel metodo elaborato da Freinet e sviluppato dal M.C.E., basandosi su quattro assiomi principali:

¹⁴⁰ P. LE BOHEC, cit. in *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus, pp. 5-6

¹⁴¹ *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus, p. 6

¹⁴² *Ibid.*

- La comunicazione ci porta a organizzare il nostro pensiero di modo che sia comprensibile agli altri, svelando i presupposti impliciti e le informazioni che appiano scontate all'autore ma non ai lettori.
- Il gruppo svolge una funzione di critica immediata, in quanto da un lato è in grado di accogliere il portato di ognuno sviluppando la sensibilità necessaria affinché i propri giudizi di valore non vengano recepiti in modo lesivo dall'autore del testo. Dall'altro lato sottopone immediatamente alla discussione e alla relativa verifica le informazioni che vi sono contenute.
- Ascoltare i compagni condividere informazioni e immaginari legati al proprio vissuto personale, carichi di emozioni forti, dalla gioia al dolore, dall'amore al rancore, stimola il singolo a trovare dentro di sé il coraggio necessario per la condivisione del proprio Io, dando vita ad una dinamica di sviluppo che trova ninfa e sostegno nel gruppo di cui fa parte.
- La condivisione porta all'individuazione dei caratteri e delle personalità più simili alle nostre o alla scoperta di visioni del mondo diverse ma altrettanto rispettabili. Si verranno a creare dei gruppetti più ristretti di studenti dove l'aspetto affettivo troverà ancor più alimento, e si fonderà sulla collaborazione delle parti.¹⁴³

*L'insegnante deve preoccuparsi di creare e di mantenere un buon clima proteggendo ciascun individuo, permettendogli di essere accettato e quindi rassicurato su se stesso. Allora la tonalità soggettiva, che all'inizio è critica, si cancella e ciascuno si sente più libero di esistere.*¹⁴⁴

Nelle scuole di italiano L2, questa pratica di testo libero e di analisi di gruppo svolge anche una funzione di educazione alla pace e alla convivenza perché i testi e i racconti condivisi dai migranti si fanno portatori delle differenze culturali e di visioni del mondo che caratterizzano il gruppo classe. Per alcuni, la prima reazione potrebbe essere quella di incomprensione e di rifiuto, ma con il passare del tempo e l'esplorazione di ogni soggettività, lo studente impara a comprendere e ad accettare il pensiero degli altri, e ad arricchirsi dei suoi contributi.

Ogni studente intraprende un percorso di profonda esplorazione di sé, stimolato e pungolato in continuazione dagli apporti dei compagni, con cui il suo pensiero è portato

¹⁴³ Cfr. *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus, p. 7

¹⁴⁴ *Ibid.*

ripetutamente a dialogare e relazionarsi. “Insomma il cammino da percorrere è da sé a sé, da sé verso gli altri, di sé con gli altri, e di sé verso l'esterno.”¹⁴⁵

“In ogni caso la lettura e la scrittura non sono altro che strumenti: l'essenziale è imparare a costruire il proprio pensiero”¹⁴⁶ e costruirlo in reciprocità di coscienze, ovvero relazionarlo e porlo in rapporto dialogico con il pensiero degli altri.

*La funzione essenziale della scrittura non è di trascrivere, di fissare nero su bianco un pensiero preesistente. Essa interviene quasi sempre per suscitare e per permettere il costituirsi di un pensiero preesistente. Infatti è nel momento in cui si comincia a scrivere, che si dà il via alla costruzione del proprio pensiero. E ciò che ne risulta è spesso qualcosa che non c'era prima, al momento della partenza.*¹⁴⁷

Il Movimento di Cooperazione Educativa raggruppa educatori e insegnanti implicati nella ricerca di un “fare scuola” sperimentale in cui sia incentivata la creatività e stimolata la libertà espressiva, realizzando “processi circolari di apprendimento/insegnamento capaci di produrre nei bambini crescita globale, affettiva, cognitiva e sociale.”¹⁴⁸

Gli stessi principi e linee guida del Movimento possono essere trasposti e utilizzati nelle scuole di italiano per migranti, nella ricerca di un metodo che, dall'operato di Cèlestin Freinet e dai discepoli della sua scuola di pensiero, possa trarre apporti teorici su cui riflettere e metodologie pratiche da implementare in classe.

¹⁴⁵ P. LE BOHEC, cit. in *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus, p. 9

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 10

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 13

¹⁴⁸ testo contenuto nella sezione “la storia” dal sito del Movimento di Cooperazione Educativa <http://www.mce-fimem.it/storia.html>

CAPITOLO 4. COLTIVARE LA LINGUA. DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

“Non ci importa la lingua dei bisogni, degli sportelli, della burocrazia, degli esami, ma ci sta a cuore la lingua delle idee, dei sentimenti, della rabbia, del dolore e dell’amore. Quella lingua che getta ponti, che restituisce o che costruisce immaginari.”

Chiara Mammarella

L'utilizzo di un verbo prettamente agricolo nel titolo di questo capitolo non è casuale. Anzi, rende molto bene l'idea del compito a cui l'insegnante, o meglio l'educatore, “facilitatore della comunicazione”¹⁴⁹, deve rispondere.

Potremmo metaforicamente paragonare le parole alle sementi, sparse nel vasto campo del nostro linguaggio. E raffigurare le future piantine che nasceranno come il frutto dell'interazione di queste sementi con il terreno, gli agenti atmosferici e l'ecosistema composto dai parassiti che le attaccano e altre specie che, attaccando a loro volta i parassiti, le difendono.

Andiamo ad esplorare il significato nascosto delle similitudini sottostanti, cominciando dalla relazione sementi-terreno, ovvero fra parole nuove, pronte a germogliare, e bagaglio linguistico già posseduto, frutto del nostro vissuto.

Il primo compito dell'agronomo, è quello di studiare il terreno, di *conoscerlo*, per capire quali possano essere le sementi che si adattano meglio a quel suolo, analizzando la sua composizione mineraria, il clima e l'ambiente circostante. Solo un pazzo prescriverebbe le stesse sementi, gli stessi trattamenti, per la coltivazione di terre diverse, con temperature ed ecosistemi diversi.

Da bravi agronomi non possiamo pensare di piantare sementi in un terreno non adatto a quel tipo di coltura. Otterremmo risultati scarsi, marginali, e non potremmo di certo vantarci di aver fatto fruttare al massimo il nostro lavoro.

¹⁴⁹ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 13

Allo stesso modo, invece di fornire un universo preconfezionato di parole, espressioni, verbi ecc., l'insegnante di italiano dovrebbe esplorare ed esplorarsi insieme agli studenti, facendosi conoscere e pian piano conoscendoli, condividendo e portandoli liberamente, senza forzature, alla condivisione.

In questo modo, una volta instaurata collaborazione e dialogo, vero e profondo, con gli studenti, sarà in grado di affrontare temi a loro cari, di facilitarli nella ricerca delle parole che vogliono afferrare, voglio conoscere, per esprimere meglio ciò che sono e ciò che cercano, per raccontarsi.

Così facendo, le parole "facilitate" saranno veramente le sementi di cui quei terreni avevano bisogno. Quei suoli saranno in grado di farle germogliare, di farle crescere e fruttare. Non rinsecchiranno e moriranno, ma cresceranno sane e robuste.

Contadini e agronomi sanno anche che non solo le qualità del suolo incidono nella coltivazione, ma che devono necessariamente tenere conto di tutta una serie di fattori esterni.

Primo fra tutti il clima. Temperature e eventi atmosferici incidono sulle colture e ne modificano o pregiudicano, in alcuni casi, la crescita. Seguendo nelle metafore, questi clima e agenti atmosferici rappresentano il contesto in cui il migrante è inserito. La ricerca delle sementi, delle parole, è influenzata dall'ambiente di riferimento, dai luoghi e dagli spazi abitati, vissuti dal migranti. Il lessico ne è condizionato e con lui la visione del mondo.

L'insegnante non dovrà concentrarsi solo sul vissuto, sull'identità dell'alunno. Per fare un buon lavoro, per far fruttare al massimo, dovrà inevitabilmente avvicinarsi ed esplorare questi condizionamenti. Dovrà essere in grado di cambiare punto di vista, e di assumere il punto di vista del migrante, cercando di osservare e di farsi raccontare come quegli ambienti sono vissuti da lui, visti con i suoi occhi.

Il lavoratore dei campi dovrà poi prendere tutta una serie di misure cautelari contro l'insorgere dei parassiti (emarginazione ed esclusione) e delle erbe infestanti (rancore e odio).

L'emarginazione e l'esclusione sociale e spaziale impediscono al migrante di essere soggetto attivo della società di approdo. Lo dividono dagli altri, dai cittadini. Lo rendono invisibile, ne alimentano il sospetto. Non lo fanno apparire agli occhi del cittadino come uomo, ma come problema e pericolo sociale.

Come il contadino può appoggiarsi e cooperare con la parte dell'ecosistema che combatte questi parassiti, così l'insegnante dovrà essere abile nel creare contesti di cura

della persona, di accoglienza. La scuola diviene un luogo protetto dove condividere emozioni, problemi, conflitti e gioie del quotidiano. Mura amiche che allentano le pressioni sociali di cui i migranti si fanno portatori. Dove l'uomo torna ad essere uomo. La violenza strutturale subita dal migrante genera sentimenti forti, di opposizione alla violenza subita. Rancore e odio possono portare queste persone, in momenti di particolare disperazione, a reagire violentemente ai soprusi che ripetutamente subiscono. Erbe infestanti, nel senso originario di "spingere contro", di opporre violentemente il migrante alla società che lo ospita.

Questi atteggiamenti violenti, seppur costituiscano una valvola di sfogo a tutte le pressioni che subiscono, sono estremamente controproducenti. Questo perché, mentre la violenza strutturale subita è invisibile ai più, non è tangibile, ferendo in profondità la persona senza lasciare cicatrici visibili, la violenza che esplode dal migrante è diretta, visibile a tutti. Agendo in questo modo, risulterà piuttosto semplice a coloro che li sfruttano e li opprimono, indicare quella violenza come segno palese della loro inciviltà, del loro essere "cattivi", pericolosi, da escludere e da temere. Rinvigorendo così tutte le politiche programmate e implementate per la loro segregazione ed esclusione.

Ancora una volta l'insegnante dovrà essere abile nello sradicare immediatamente queste erbe infestanti, nel coscientizzare gli studenti sul fatto che, rispondere alla violenza con la violenza, non è certo una soluzione, e tantomeno un'azione dai possibili risvolti positivi.

Perciò il ruolo dell'insegnante nella scuola di italiano L2 è per molti aspetti simile a quello dell'agricoltore, coltivando linguaggi differenti sulla base della soggettività di ogni studente.

Non vogliamo pensare che la lingua sia quella che troviamo nei tanti sillabi per l'apprendimento dell'italiano L2, leggere quei testi è svilente, noioso e umiliante, perché la lingua diventa un esercizio sterile, mnemonico, senza bellezza, e quella lingua non ci dice nulla, né di noi né del resto, quella lingua non si può amare. Quella è una lingua, che con il falso mito della valutazione oggettiva delle competenze, elimina l'uomo. Quei testi e chi li scrive e chi li avvalga hanno delle responsabilità, civili e politiche, perché contribuiscono a rendere la lingua una barriera d'accesso come i test introdotti per il rinnovo del permesso di lungo soggiorno.¹⁵⁰

¹⁵⁰ C. MAMMARELLA, *L'italiano sotto della luna*, p. 6, documento contenuto nella sezione "Altri materiali teorici" facente parte della macrosezione "Materiali teorici e letterali di Asinitas" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato" <http://asinitas2.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

Nei paragrafi a seguire verranno presentate una serie di riflessioni riguardanti diversi aspetti legati alla didattica dell'italiano L2.

4.1. Trasmissione/comunicazione linguistico culturale

L'insegnante, fondamentalmente, può utilizzare due approcci diversi in classe: l'approccio trasmissivo e l'approccio comunicativo.

La differenza tra trasmissione e comunicazione del sapere è stata approfondita da Danilo Dolci.¹⁵¹ Mentre la trasmissione del sapere è unidirezionale, diretta esclusivamente dall'insegnante, possessore supremo della conoscenza, all'alunno, contenitore vuoto da riempire, la comunicazione è bidirezionale, o meglio, multidirezionale: "per comunicare non basta l'iniziativa di un singolo, occorre anche l'attivo corrispondere di un altro, di altri."¹⁵²

"Il trasmettere è uno spedire che sovente ignora chi riceverà. Il comunicare presuppone partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere."¹⁵³ L'atto di trasmettere si conclude una volta che il trasmittente termina il proprio discorso. L'atto di comunicare, invece, non si esaurisce nel messaggio, poiché comprende la reazione che viene generata. Si crea cioè un'interazione, uno scambio reciproco. Anche il docente riceve in termini di umanità, conoscenza, sensibilità dal discente.

Per comunicazione si intende il reciproco informarsi, coinvolgersi e risponderci. Con la comunicazione si liquefanno le figure prestabilite di trasmittente e ricevente e si ristabilisce un rapporto paritario, non subordinato alla divisione gerarchica dei ruoli:

*Occorre il coraggio, non solo intellettuale, di chiamare comunicazione soltanto il sistema in cui ogni partecipante **co**informa e **cor**risponde. Nel sistema ora dominante, chi sceglie? Chi trasmette? Chi informa? Se non cresce la creatività di ognuno, individuo e gruppo,*

¹⁵¹ Danilo Dolci (Sesana 1924 – Trappeto 1997), educatore, sociologo, poeta e maestro della nonviolenza. Opere principali: *Dal trasmettere al comunicare, Chissà se i pesci piangono, Nessi fra esperienza etica e politica, Palpitare di nesi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*

¹⁵² D. DOLCI, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Edizioni Sonda, 1988, p. 7

¹⁵³ *Ivi*, p. 92

*quasi per gravità tende a imporsi chi ha più potere cercando accumulare altro potere, anche il potere altrui.*¹⁵⁴

Nelle scuole convenzionali, e in buona parte delle scuole di italiano L2 in cui l'insegnante si confronta con migranti condizionati da scarse capacità linguistiche, la prassi utilizzata non è certo quella comunicativa. Le scuole sono organizzate come luoghi di trasmissione del sapere, dove la separazione dei ruoli è chiara ed evidente, passivizzano gli studenti distruggendo la creatività. Il compito prevalente dell'insegnante diventa, in realtà, quello di disciplinare, di sottoporre a controllo la vita, trasformando la curiosità in una docilità passiva, costringendo nel silenzio dietro a un banco.

*Il comunicare nella scuola è scoraggiato, reso quasi impossibile. Comunicazioni vengono definite le circolari che il preside scrive agli insegnanti (si deve... si deve...): per cui non si prevede risposta. Quando pensiamo alla disposizione dei banchi, allo spazio chiuso dell'aula, al ruolo del preside o dell'insegnante, e a tanto altro, vediamo che ogni cosa è pensata per trasmettere.*¹⁵⁵

Ma “continuando ad esprimere i propri dettami attraverso invadenti reticoli unidirezionali”¹⁵⁶ si impedisce allo studente la libera espressione e la ricerca della propria creatività e identità. Comunicare è, prima di tutto, un bisogno. “Un prolungato non corrispondervi, come per ogni necessità, può menomare”¹⁵⁷ provocando, nel suo processo scolastico ed educativo, la perdita della capacità di immaginare scenari differenti e di reinterpretare creativamente situazioni bloccate.

Le teorie della trasformazione dei conflitti con mezzi nonviolenti vertono intorno al tema della creatività, intesa come qualità fondamentale per riuscire a superare l'impasse, la contraddizione di obiettivi che genera il conflitto, immaginando soluzioni e ipotesi originali, nuove, che permettano lo sciogliersi della contraddizione stessa.

“La creatività non si trasmette. Ma ognuno, incontrando l'occasione di poterla sperimentare, può accendersene.”¹⁵⁸ Per questo risulta importante progettare e implementare un modello di scuola di italiano che ponga al centro della propria filosofia educativa il tema della creatività. Una creatività da incentivare, da stimolare, da mettere alla prova in campi diversi, dal fare attività manuali a produrre testi autobiografici, di

¹⁵⁴ *Ivi*, p. 93

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 122

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 8

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 7

¹⁵⁸ *Ibid.*

modo che il migrante possa affinare le tecniche per il suo utilizzo, possa ricercarla per superare e trascendere i problemi della vita quotidiana, invece di considerarla un qualcosa di estraneo e non ben definito, simile all'imprevedibilità.

“Se uno si sente oggetto di un rapporto essenzialmente unidirezionale, cioè dominante o parassitico, può avvertirne intuitivamente la pericolosa falsità: e anche il suo esprimere ne può essere storpiato.”¹⁵⁹ I rapporti trasmissivi unidirezionali, annullando una delle due parti coinvolte nel passaggio di informazioni e conoscenze, creano un ambiente ostile allo sviluppo creativo. La trasmissione si basa sulla disciplina come principio per ottenere il mero ascolto senza partecipazione, ponendosi inevitabilmente in contrapposizione alla creatività. Creatività e disciplina si escludono a vicenda, poiché, la prima, è libera espressione del sé, mentre, la seconda, si costituisce come un complesso di regole di condotta a cui prestare cieca ubbidienza.

“Le creature non crescono nell'assieme (...) quando il loro rapporto è un'accozzaglia di impulsi unidirezionali, di dominio cioè o parassitici: possono anche risultarne ferite, dissanguate, ottuse, disperate.”¹⁶⁰ Come già accennato in precedenza, l'unidirezionalità, la disciplina, la trasmissione creano rapporti gerarchici. Un rapporto gerarchico è caratterizzato dalla differenza dei ruoli e dei poteri ad essi assegnati, a maggior ragione in una scuola di italiano per migranti nella quale gli studenti già avvertono, al di fuori delle mura scolastiche, le differenze tra la propria condizione e quella degli insegnanti. La differenza di potere può essere trasformata in dominio, qualora si crei un rapporto in cui una parte, in virtù della posizione che occupa, si permette di sfruttare l'altra, legittimandosi con la sua subordinazione.

*Costipare gente da schiere di banchi nelle scuole a schiere di banchi nelle chiese fino a banchi di lavoro più o meno forzato; da un ghetto all'altro, da un lager a un altro; non favorire gli incontri fra i lontani e l'imparare a conoscersi; non favorire i rapporti tendenti a scoprire come è possibile crescere insieme: così si impasta la massa.*¹⁶¹

Per questo risulta importante impegnarsi in una continua sperimentazione e ricerca di un modello di scuola e di “fare scuola” che formi menti libere, capaci di immaginare una pluralità di possibilità e di situazioni tra le quali costruire al meglio il proprio percorso di crescita. In una società passivizzata e resa schiava dai mezzi di comunicazione di massa e dalle strutture del dominio, la scuola diventa il luogo dover ricercare un'altra

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 20

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 33

¹⁶¹ *Ivi*, p. 58

socialità, altre relazioni, un altro pensiero. Alternative di opposizione all'oppressione nella quale ci si trova schiacciati. Lo stesso Danilo Dolci scrive, riguardo alla propria ricerca di un metodo pienamente comunicativo:

*Stiamo imparando a lavorare insieme, ad aiutarci. I “difficili” hanno trovato posto, i più invadenti stanno imparando a lasciar spazio ai timidi, impariamo... ad accorgerci degli altri. Stiamo imparando a venire a scuola... tutti interi.[...]capisco chiaramente che senza un'autentica disponibilità verso gli altri non c'è professionalità che tenga nell'insegnamento; senza questa apertura non si potrà formare mai il vero educatore. Se si lascia ai ragazzi il tempo di esprimersi, raccontarsi, essere vivi partecipando, un vulcano di stimoli arriva.*¹⁶²

L'insegnante, l'educatore, deve creare un ambiente familiare, accogliente, che invogli la partecipazione di ognuno e, allo stesso tempo, sappia rispettare e contenere ciò che il singolo condivide con il gruppo. Soprattutto nelle scuole migranti nelle quali i soggetti componenti il gruppo classe avranno da condividere esperienze passate e problematiche identitarie ben più pesanti rispetto a quelli di un bambino. Qualora l'insegnante sviluppasse una buona capacità di conduzione del gruppo, ricreando un clima familiare, allora potrebbe ritrovarsi dinanzi a uno spettacolo unico: il crescere, giorno dopo giorno, e il germogliare di tanti esseri umani, realizzati e protagonisti del processo educativo intrapreso.

Alcuni sostengono che, nel caso delle scuole di italiano per migranti, la condivisione della propria identità e delle proprie tradizioni, oltre all'intensificazione dei contatti e degli scambi interculturali, possano provocare dei danni o dei forti scossoni ad altre identità migranti già immerse e disorientate in una pluralità di tradizioni e apporti culturali. Proprio in merito a questa riflessione, Danilo Dolci afferma che: “non contatti e scambi menomano e distruggono ma i rapporti malati, violenti, cioè dominanti o parassitici, non rispettosi.”¹⁶³

“Occorre scoprire il comunicare, scoprire l'amore.”¹⁶⁴ L'amore per l'altro, che porta con sé la vera curiosità e attenzione per ciò che fa, oltre alla volontà di fornirgli tutti i mezzi necessari nel cammino per la propria realizzazione come essere umano. Per questo, il vero processo di educazione consiste per l'educando nel “maturarsi onnidirezionalmente”¹⁶⁵, nel coltivare interessi in campi differenti, anche se

¹⁶² Ivi, p. 40

¹⁶³ Ivi, p. 20

¹⁶⁴ Ivi, p. 23

¹⁶⁵ Ivi, p. 25

apparentemente in scarsa relazione tra loro e non funzionali ad un futuro professionale. Per consentire lo sviluppo della persona in tutte le sue direzioni.

“L’esperienza di esprimersi dal profondo è ricerca e costruzione che può essere propiziata se un contesto suscita fiducia. Uno può esprimersi naturalmente solo in un contesto rispettosamente creativo: dal rapporto più semplice al più complesso.”¹⁶⁶ Solo se percepisce un clima di rispetto e fiducia il migrante troverà il coraggio di abbandonare la staticità della posizione che occupa per esplorare, con il corpo e con la mente, nuovi universi del pensiero, della riflessione. La ricerca del nuovo è la precondizione necessaria per la creazione di qualcosa di originale, di innovativo e di autentico. È l’aggiunta, che consiste nell’apportare un elemento di novità in un ambiente che ne era privo. La ricerca e la scoperta non guidano solamente verso un nuovo universo esteriore, quanto piuttosto, prima di tutto, verso un mutato rapporto con se stessi, e in nuove forme di comprensione dell’Io: “Estreme difficoltà dello scoprire: liberarsi da ataviche, preordinanti e pur invisibili, imposizioni – e liberarsi dall’individuale, interiore miopia.”¹⁶⁷

Questo approccio verso il mondo e verso se stessi guiderà nel passaggio “dall’universo delle trasmissioni sovente ipocrite e sottilmente coercitive al mondo del reciproco adattamento creativo.”¹⁶⁸

Divenendo soggetto attivo, protagonista nella ricerca della realizzazione della propria persona, lo studente di italiano si imbatte in nuovi campi del conoscere. “Dal conoscere deriva il potere, il quale può trasformarsi in accrescimento vitale, fermento, attivazione di processi sociali e politici, gioia.”¹⁶⁹ “L’uomo non cresce, in condizioni ammassanti”¹⁷⁰, bensì nella pratica della libertà. Pratica impedita nei contesti di educazione trasmissiva, che mirano a domarla attraverso la disciplina, restauratrice di ordine e ruoli.

La pratica del silenzio, del continuo e forzato ascolto che relega le opinioni personali di ciascuno ad interventi ammessi negli ultimi minuti della lezione, spersonalizza l’uomo. È funzionale al controllo sociale, al mantenimento dell’ordine di valori stabilito e non allo sviluppo dell’uomo e delle sue potenzialità. È un tarpare le ali.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 20

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 22

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 35

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 42

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 58

“Attraverso il comunicare multi direzionale ognuno apprende: nell’esprimersi ascoltando.” Si apprende a stare insieme agli altri, a vivere il gruppo non come un’entità da temere, che giudica e, in alcuni casi esclude, quanto piuttosto come un potenziamento del singolo, dei singoli. “Essenziale nel comunicare è imparare a collaborare, già dai piccoli gruppi, per trasformarci.” La maieutica è l’arte del partorire, ossia, nell’analisi di un problema che può essere di carattere sociale, economico, culturale ecc., condividere i propri pensieri con quelli del gruppo ed utilizzare l’apporto degli altri per la formulazione di un pensiero, di una “nuova via creativa”, che permetta di trascendere il problema inizialmente posto. “Comunicare (...)significa avere in comune, condividere, sopportare insieme”¹⁷¹, cercare insieme nuove soluzioni, nuove possibilità prima nemmeno sospettate. “Attraverso il comunicare si supera la lontananza. Imparare a comunicare significa anche filtrare, svegliarsi a non accettare tutto passivamente.”¹⁷² La comunicazione non è una tecnica didattica, ma un approccio, una metodologia, una filosofia che mi guida nel relazionarmi all’Altro. Richiama, oltre all’utilizzo delle facoltà cognitive, un apporto affettivo ed emotivo indispensabile:

*L’educazione vera richiede in chi la pratica un grande rispetto, amore e interesse per tutti i soggetti che assume con l’intenzione di riconoscere in ognuno un valore, una possibilità di divenire persona, integra e cooperante. Educare vuol dire aprire rapporti, suscitare emozioni, ricerche e scoperte, costruire l’esigenza e la capacità di crescere insieme agli altri.*¹⁷³

La scuola è crescere insieme. “Senza comunicare non c’è vita. Al comunicare è essenziale il dialogo, la fiducia, il rispetto, la comprensione, sapere rischiare. E l’ambiente giusto, l’amore giusto.”¹⁷⁴ Ambiente giusto che va costruito giorno dopo giorno, insieme al gruppo classe di cui l’insegnante non è il dominatore, ma il coordinatore, il regista delle varie attività educative proposte da lui stesso o dagli studenti.

Con questo non si vuole negare l’importanza in alcuni casi degli approcci trasmissivi, che possono essere più congeniali ed efficaci in determinati contesti. “Trasmettere può essere utilissimo – purché non venga spacciato per comunicare: come espirare è utilissimo – purché non venga confuso col respirare”¹⁷⁵. La critica è diretta verso quegli

¹⁷¹ *Ivi*, p. 94

¹⁷² *Ivi*, p. 199

¹⁷³ *Ivi*, p. 185

¹⁷⁴ *Ivi*, p. 199

¹⁷⁵ *Ibid.*

ambienti che utilizzano esclusivamente la modalità trasmissiva e si rifiutano di sperimentare nuove relazioni e, di conseguenza, nuovi approcci, preferendo rimanere ancorati ad un metodo che li rende sicuri, anche se ha già mostrato parecchi limiti.

“Tanto il trasmettere che il comunicare possono contenere riflessione e pensiero. Anche in questo caso la distinzione fra trasmettere e comunicare dipende dalla natura del rapporto, dalla sua diversa attitudine rispetto alla reciprocità.”¹⁷⁶ Reciprocità derivante da un’alterità che non verrà contrastata e demonizzata, quanto invece valorizzata e ricercata nell’unione dei pensieri che avvicinano e accomunano soggetti diversi.

*Mentre essenziale, dunque, alla riuscita del trasmettere è l'integrità del messaggio e la velocità del suo spostamento (...), essenziale nel comunicare risulta il reciproco aprirsi di culture (integre, sincere, creative) a reintegrarsi (parzialmente o totalmente) in processi fecondanti.*¹⁷⁷

Il comunicare applicato alla scuola per migranti, è il reciproco aprirsi di culture, il reciproco avvicinarsi al diverso e scoprirsi simile a lui, considerandolo co-protagonista nel processo di crescita del gruppo. È porsi all’ascolto senza pregiudizi accecanti e facilitarlo nella libera e creativa espressione di sé e del mondo, visto con i suoi occhi. È vedersi diversi ma riconoscersi uomini.

4.2. Programmazione didattica

Mentre nelle scuole trasmissive, nel quale l’unico metodo di insegnamento consiste nella lezione frontale, la programmazione didattica è decisa a priori dall’insegnante, nel modello di scuola comunicativa che stiamo configurando la programmazione delle attività verrà decisa in concerto con i componenti del gruppo classe, ai quali si richiede partecipazione attiva e protagonismo sin dalla scelta delle tematiche da affrontare.

L’insegnamento/apprendimento non viene inteso come un percorso prestabilito, standardizzato e applicato in classi e ambienti diversi, ma consiste in una continua

¹⁷⁶ Ivi, p. 159

¹⁷⁷ Ivi, p. 224

ricerca e sperimentazione, non predeterminata, che trova origine e nutrimento nell'interesse mostrato dagli studenti. L'insegnante/educatore:

- ha davanti a sé l'oggetto del suo lavoro, con il quale deve interagire in una situazione strutturata come quella scolastica;

- ha in sé un bagaglio di potenzialità, positive e negative interne, all'interno del soggetto, con cui l'educatore deve fare i conti e che è molto più difficile non solo controllare ma anche conoscere.

Ogni esperienza educativa è il risultato complesso dell'incrocio e dell'interazione di queste due condizioni. Quando quest'ultime, quelle del soggetto e quelle dell'oggetto, sono in conflitto, si produce un'esperienza non educativa e una cosiddetta routine negativa. Non si può quindi programmare a priori una didattica che non tenga conto dell'identità dei soggetti interagenti e delle loro esperienze precedenti.¹⁷⁸

Nell'istruzione formale trasmissiva, i contenuti della didattica sono "principalmente generali, definiti dalle strutture educative ufficiali"¹⁷⁹. La centralità del processo educativo è assegnata a nozioni, conoscenze e informazioni, che vengono fornite al gruppo classe indipendentemente dalla sua composizione e dai bisogni espressi.

Nell'istruzione non-formale comunicativa, invece, i contenuti della programmazione didattica vengono scelti dagli studenti, che divengono il fulcro, il centro del processo educativo. Non vi è così nessuna definizione a priori degli argomenti da trattare in classe, che verranno selezionati e modellati da alunni e insegnante insieme, al fine di costruire un percorso quanto più attinente alle necessità e agli interessi degli studenti stessi.

John Dewey¹⁸⁰ e Maria Montessori, due pietre miliari nel campo della pedagogia, contemporanei seppur operanti in luoghi diversi, erano accomunati dalla "critica della scuola del tempo e dal riconoscimento della centralità del bambino nel processo educativo".¹⁸¹ Ancora oggi, una delle principali critiche mosse all'educazione nonviolenta trova origine dal riconoscimento dell'efficacia dei metodi comunicativi associati però a una tempistica che le scuole non si possono permettere. Semplificando, seppur non si mettano in dubbio i risultati ottenuti in contesti comunicativi e cooperativi, le scuole di oggi, e dunque gli insegnanti, hanno una tabella di marcia

¹⁷⁸ R. ROSSOLINI, *Jonh Dewey – Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'educazione educativa*, dattiloscritto riassuntivo del "Corso di specializzazione montessoriano per insegnanti della scuola primaria", Comune di Chiaravalle, 2006, p. 6

¹⁷⁹ B. MIDA-BRIOT, *L'istruzione non-formale come strumento per l'inclusione di tutti*, dattiloscritto, p. 1

¹⁸⁰ John Dewey (Burlington 1859 – New York 1952), scrittore, filosofo e pedagogista statunitense. Opere principali: *Il mio credo pedagogico*, *Scuola e società*, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, *Esperienza ed educazione*.

¹⁸¹ R. ROSSOLINI, *Jonh Dewey – Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'educazione educativa*, dattiloscritto riassuntivo del "Corso di specializzazione montessoriano per insegnanti della scuola primaria", Comune di Chiaravalle, 2006, p. 9

molto rigida da seguire, a causa di una fin troppo ricca programmazione didattica che, nell'utilizzo di un metodo sperimentale partecipativo ma inevitabilmente più lento, difficilmente potrebbero portare a termine.

Allo stesso tempo, l'educazione nonviolenta, nonostante richieda tempistiche diverse rispetto a quella convenzionale, è più rispettosa verso i tempi d'apprendimento di cui gli studenti hanno bisogno, fornendo loro il tempo di fare esperienza e metabolizzare gli argomenti trattati, assicurandosi lo "stare alla pari" di tutti. L'insegnante "rispetta i tempi degli studenti, è paziente, ascolta e sa attendere".¹⁸²

L'apprendimento non è una gara, una corsa contro il tempo. Riempire i discenti di contenuti senza dar loro il tempo di sperimentarli e interiorizzarli è controproducente, perché quelle stesse nozioni, non essendosi sedimentate nello studente, saranno presto dimenticate e sostituite da altre più attuali.

*Bisogna passare da metodologie dove l'attore principale risulta essere l'insegnante, a metodologie dove gli attori siano i ragazzi e il docente diventi sempre più il regista del processo apprenditivo. È per questo che dovremmo cambiare il modello di insegnamento/apprendimento, da uno di tipo individualistico-competitivo ad un altro di tipo collaborativo-democratico.*¹⁸³

L'insegnante si converte così da trasmettitore di contenuti pre-incartati, forniti e selezionati dalle alte sfere del mondo dell'istruzione, a ricercatore alla guida di un'equipe di "scienziati" composta dagli alunni e orientata all'approfondimento dei "fenomeni" che stimolano l'interesse e la curiosità dell'equipe stessa.

*Questa impostazione dell'insegnante ricercatore, ha una lunga tradizione. È presente ad esempio, in C. Freinet, il quale fin dagli anni '30, aveva provocatoriamente eliminato i libri di testo ufficiali, e cominciato a costruire insieme ai propri alunni, i propri libri di testo, costituiti da ricerche fatte insieme.*¹⁸⁴

I libri per l'apprendimento della lingua italiana, stracolmi di esempi banali e spersonalizzati, vengono metaforicamente gettati dalla finestra e la lezione viene

¹⁸² *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 14

¹⁸³ J. DEWEY, cit. in *Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe*, p. 3, materiale del III Convegno "La qualità dell'integrazione nella scuola e nella società" tenutosi a Rimini il 9-10-11 novembre 2001, documento contenuto nella sezione "Lezione frontale? Ma anche no!" facente parte della macrosezione "Educare nell'ambito della L2" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipativo" <http://asinitas2.lefora.com/2012/03/29/lezione-frontale-ma-anche-no/#post2>

¹⁸⁴ *Ibid.*

costruita dall'insegnante insieme agli studenti, sulla base di testi da loro prodotti, personali e portatori di emozioni.

*E' sempre dalla lingua viva che si parte, senza libri di testo perché è la classe, è il gruppo, è la sperimentazione a fare giorno dopo giorno, settimana dopo settimana la programmazione, le linee guida di un apprendimento dove sempre devono convivere tecnica e spirito = concretezza.*¹⁸⁵

La programmazione didattica non viene calata dall'alto e stabilita a priori all'inizio dell'anno. Chiaramente l'insegnante è cosciente della necessità di affrontare argomenti particolari durante l'anno scolastico, poiché possono rappresentare, ad esempio, pilastri di una costruzione lessicale e grammaticale che non potrebbe reggersi senza di essi. Ma codesti argomenti, invece di essere imposti, verranno trattati dopo un preliminare percorso di approfondimento compiuto con i componenti del gruppo classe, che giungeranno naturalmente a concepirne l'importanza e l'utilità.

È fondamentale, dunque, che l'insegnante “progetti la sua lezione in modo flessibile, prevedendo momenti di contrattazione dove gli alunni possano scegliere tra una gamma di alternative (autonomia di scelta)”:¹⁸⁶

*pensiamo a come può essere formativa la scelta fatta insieme degli obiettivi, del tema, delle modalità di lavoro, dell'ordine di esecuzione, dei tempi, delle ricompense, dei momenti di confronto e di elaborazione a piccoli gruppi, di riflessione meta cognitiva a livello di intergruppo (alternanza tra momenti di relazione insegnante-alunni e momenti di relazione solo tra compagni).*¹⁸⁷

¹⁸⁵ Scuole, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

¹⁸⁶ Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe, p. 4, materiale del III Convegno “La qualità dell'integrazione nella scuola e nella società” tenutosi a Rimini il 9-10-11 novembre 2001, documento contenuto nella sezione “Lezione frontale? Ma anche no!” facente parte della macrosezione “Educare nell'ambito della L2” dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L'insegnamento partecipato” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/29/lezione-frontale-ma-anche-no/#post2>

¹⁸⁷ Ibid.

4.3. Tecniche dell'ascolto attivo ed empatico

Marianella Sclavi, nello splendido libro di cui è autrice “L’arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte”, ripete, alla fine di ogni capitolo, le sette regole dell’arte di ascoltare:

- 1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.*
- 2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.*
- 3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.*
- 4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.*
- 5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.*
- 6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.*
- 7. Per divenire esperto nell’arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l’umorismo vien da sé.¹⁸⁸*

Il primo punto si ricollega direttamente a quanto sostenuto nel paragrafo precedente, per due motivi: dal un lato, invita a non avere fretta di arrivare a delle conclusioni, proprio come, nel paragrafo riguardante la programmazione didattica, si è presentata la “fretta” e l’eccessiva compressione di argomenti complessi in un tempo ristretto come un forte limite all’apprendimento; dall’altro lato, utilizza un termine, “ricerca”, molto caro a tutte le metodologie che ruotano intorno all’istruzione non-formale e comunicativa. Il processo di apprendimento è innanzitutto un processo di ricerca, di esplorazione in gruppo e di sperimentazione. Non un processo di distribuzione di conoscenze certe e assodate.

Il secondo punto richiama l’ottica etnocentrista con cui molte volte, spesso inconsciamente, ci poniamo e osserviamo l’Altro. Le cornici culturali implicite, che ci

¹⁸⁸ M. SCLAVI, *L’arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 63

portano a ragionare e reagire in un determinato modo, si esplicitano quando siamo portati a confrontarci con il diverso, con chi quelle cornici esplicite non le possiede. Questo ci dà l'opportunità di renderci conto di tutta una serie di presupposti culturali che guidano il nostro agire in società. Entrando in comunicazione con l'Altro, ci confrontiamo con un punto di vista diverso dal nostro, che ci offre una base di osservazione della realtà diversa dalla panoramica in cui siamo calati normalmente. Imparare ad osservare la realtà e ad osservarci con un altro punto di vista, ci arricchisce, poiché ci consente di vederci da un'altra angolatura, scoprendo caratteristiche dell'Io e della società in cui viviamo prima nascoste, perché talmente implicite da divenire invisibili.

Abbandonare il proprio punto di vista non è certo un compito facile, chiede di sperimentarsi in un approccio nuovo, di avvicinarsi ai problemi in un'altra ottica e di stravolgere l'inevitabile assegnazione di senso giusto/sbagliato. Il terzo punto ci guida verso questo sforzo, nel partire dal presupposto che l'altro ha ragione, anche se obiettivamente faticiamo moltissimo a comprendere prima e giustificare poi le sue riflessioni e le sue azioni.

Non solo, poiché nel caso in cui, nonostante i nostri sforzi, non riusciamo a comprenderne il punto di vista, non dovremmo rassegnarci e abbandonarci all'impossibilità di un dialogo interculturale troppo complicato, bensì dovremmo avere l'umiltà di chiedergli di mostrarci la sua visione delle cose, di spiegarcela con pazienza, come si fa con i bambini.

Il quarto punto svela il mondo delle emozioni e le eleva a "strumenti conoscitivi fondamentali" qualora fossimo esperti nel comprendere il loro linguaggio.

Le emozioni sono assolutamente escluse come oggetto di studio da qualsiasi percorso scolastico. Ciò che più si avvicina all'indagine emotiva sono i testi dei licei artistici in cui si analizzano le conseguenze che l'emozione genera a livello estetico-muscolare al fine di saperle meglio cogliere e rappresentare. In campo di comprensione emotiva siamo assolutamente ignoranti, basandoci solo sull'autoapprendimento.

L'emozione non è la conseguenza diretta dell'osservazione di un fenomeno, "non ci informa su cosa guardiamo", ma su come guardiamo. La maggior parte di noi, invece, interpreta l'emozione come un dato di fatto, un effetto incontrollabile che deriva direttamente da un input esterno oggettivo e imm modificabile.

Un buon ascoltatore deve esplorare i campi che smuovono le sue certezze, che gli provocano fastidio e irritazione, perché faglie tra placche tettoniche differenti, ovvero

fra la nostra cultura e quella dell'Altro. Il quinto punto ci invita a non fuggire quando si presentano questi segnali marginali e fastidiosi, ma fare un passo avanti, entrare nel conflitto ed esplorare le diversità. Agendo in questo modo, il fastidio e l'irritazione andranno via via scemando e saranno sostituiti da nuove sensazioni positive, di curiosità e avvicinamento al diverso che oramai non spaventa.

Una delle storie più significative ed efficaci riguardanti l'arte di ascoltare è quella di quel giudice saggio di fronte al quale furono portati i due litiganti. Il giudice ascolta il primo litigante con grande concentrazione e attenzione e "Hai ragione", gli dice. Poi ascolta il secondo e "Hai ragione", dice anche a lui. Si alza uno del pubblico: "Eccellenza, non possono aver ragione entrambi!". Il giudice ci pensa sopra un attimo e poi, serafico: "Hai ragione anche tu!".¹⁸⁹

Sesto punto: "un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione" e affronta le incomprensioni e le contraddizioni come occasioni per una gestione creativa del conflitto.

Il conflitto nasce in seguito alla contraddizione degli obiettivi: il raggiungimento del mio obiettivo impedisce il raggiungimento del tuo, e viceversa. Bloccati in questa situazione non si vede altra fuoriuscita se non la prevaricazione e l'utilizzo di una forza, più o meno violento, o un compromesso che porti entrambi alla parziale soddisfazione dei propri obiettivi di partenza.

Imparare a gestire i conflitti creativamente costituisce una pratica completamente diversa da quella in voga da secoli nella nostra società occidentale e applicata tutt'oggi in campo giuridico: vince A, vince B o si dividono, più o meno equamente, la posta in gioco. Gestire i conflitti creativamente significa prima di tutto esplorare le motivazioni profonde di entrambe le parti e, partendo dal presupposto che non c'è chi ha ragione e chi ha torto, dedicarsi all'immaginazione di possibili scenari concreti e realizzabili in cui la contraddizione di partenza venga superata e il conflitto trasceso.

Per concludere, a proposito dell'ultimo punto: "chi ride con humour, ride prima di tutto di sé stesso, della propria precedente rigidità, di essersi lasciato catturare da uno, ritenuto l'unico esistente, dei molti modi possibili di inquadrare gli eventi"¹⁹⁰. La scuola di italiano per migranti è una palestra, un universo di mondi possibili, nel quale esercitarsi a sorreggere, comprendere e rispettare tutte le differenti emozioni che i ragazzi condividono, ponendosi con orecchie e occhi di chi sa ascoltare.

¹⁸⁹ Ivi, p. 9

¹⁹⁰ Ivi, p. 56

4.4. Interlingua

Per interlingua si intende una lingua intermedia, una lingua che nasce dalla mediazione tra la lingua di origine e la lingua seconda. È un misto fra le due che “lascia emergere e convivere strutture ed elementi della lingua di partenza”¹⁹¹, ma che, allo stesso tempo, è “proiezione della lingua corretta che sarà”.¹⁹²

In una scuola di italiano per migranti si possono adottare due atteggiamenti diversi nei confronti dell’interlingua: si può cercare di soffocarla e combatterla in tutti i modi, correggendo immediatamente lo studente appena pronuncia una parola con un suono errato o sbaglia una costruzione grammaticale; oppure si può incoraggiarla, sostenerla e avvalorarla, invitando gli studenti a lanciarsi in nuove costruzioni, in nuove espressioni, seppur inclini all’errore data la scarsa conoscenza di parole in italiano.

Nel primo caso, si pratica un insegnamento “militarizzato”, poiché l’apporto degli studenti viene costantemente vagliato secondo le norme e le regole della lingua italiana e censurato nel caso in cui non sia in grado di esprimersi rispettando le forme delle sue leggi predeterminate. La continua correzione, se da un lato permette al migrante di evitare che espressioni “scorrette” si fossilizzino in lui e nelle sue modalità comunicative, dall’altro lato viene percepita come “burocrazia linguistica” che ne limita la partecipazione e l’espressione del sé poiché lo pone in soggezione, demonizzando l’errore.

Nel secondo caso, invece, la prospettiva cambia completamente:

*Si tratta di una lingua che, nella sua imprecisione e incorrettezza normativa, viene comunque esposta perché nasce dal desiderio di comunicare e di comunicare emozioni, pensieri ed esperienze significative e profonde della propria esistenza. Non si tratta di riempire gli spazi vuoti di esercizi asettici, né di comprendere format di testi impersonali, ma si tratta 1) di recepire la possibilità di esprimersi anche con poco, 2) di scoprire le potenzialità che quel poco racchiude, 3) di utilizzare quel codice per la creazione di comunicazioni e rapporti autentici.*¹⁹³

Significa partire da una manciata di parole che già si conoscono e avventurarsi alla ricerca di nuove, provare a metterle in connessione, a farne un *collage*, a farle proprie. Ogni studente ci mette del suo, poiché la lingua cessa di essere trasmissione, parole

¹⁹¹ C. MAMMARELLA, *La lingua di scuola*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana “i libretti” di Asinitas, 2009, p. 14

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ivi*, p. 15

preconfezionate imboccate da un insegnante, e diventa ricerca sperimentale e creativa, di cui il migrante stesso è protagonista, condottiero nelle battaglie per la conquista di nuove espressioni. “La nascita e la crescita di questa lingua segue un percorso creativo (e ri-creativo di se stessi) che riguarda tutti, studenti e maestri, ed essa si modella e si arricchisce costantemente in quella specie di laboratorio linguistico che è la scuola.”¹⁹⁴ Non è una lingua agonizzante, sporca e malsana, con i giorni contati, la lingua del peccato, la lingua dell’errore. Ma è lingua del qui ed ora, del presente che media tra il linguaggio delle radici e il linguaggio di ciò che sarà.

*La nostra interlingua non sta più a definire un passaggio ma si radica e si struttura come la lingua di un preciso momento della vita che , per alcuni versi, ci riporta ai primi incerti passi e ai primi balbettii dell’infanzia. Passi e balbettii che sono però mossi dalla curiosità e dalla voglia di dichiararsi nella propria specificità.*¹⁹⁵

Riconduce all’infanzia, perché, proprio come i bambini, i migranti si ritrovano a dover interiorizzare ed applicare, passo dopo passo, suoni e costruzioni che non fanno parte del loro bagaglio, terreno di conquista e non giardino di casa.

È creazione di “idiomi nuovi di zecca, costruiti a fatica lezione dopo lezione, che escono dalle bocche come ponticelli di corda per raggiungere il nuovo amico”.¹⁹⁶ La loro finalità non risiede nel rispetto ossequioso delle regole e norme che governano indisturbate la grammatica e la sintassi, non è un appiattimento del proprio Io e un adeguamento a forme espressive coercitive e ingabbianti. La loro finalità è socializzante: costruire ponti, da un lato tra la lingua del passato e quella del presente, dall’altro tra individui con conoscenze linguistiche ben diverse.

Ma la grammatica, la sintassi, l’ortografia? L’analisi logica? Ci sono, al loro giusto posto: non sterili fini, ma vie per affinare la capacità di comprendere, perfezionare il proprio dire. Diventare cittadini, insomma, senza il timore di parlare delle cose come sono. Si finisce per fare politica? Probabile. Difficile fare altrimenti, perché scuola e politica alla fine sono la stessa cosa. Lo diceva cinquant’anni fa Elias Canetti:

*Lentamente, egli solleva le grosse pietre,
ad ogni frase un po’ più in alto,
e non c’è nulla che possa liberarlo
tranne le sue proprie parole.*¹⁹⁷

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ S. HONEGGER, *Tre giorni ad Asinitas*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana “i libretti” di Asinitas, 2009, p. 7

¹⁹⁷ *Ivi*, p. 9

L'interlingua di per sé si costituisce come esperimento di liberazione. Liberazione, attraverso le parole, dalle etichette che vengono affibbate allo straniero, primo passo verso la riconquista di una propria identità personale in precedenza gettata nel calderone di una identità stereotipata, quella del migrante, identica per tutti indipendentemente dal fatto di chi ne sia il rappresentante.

L'interlingua diviene, quindi, uno dei primi strumenti di rigenerazione, una delle prime chiavi di comunicazione e, dunque, di integrazione e inserimento sociale.

Così le parole apprese a scuola, storpiate e monche eppure colme di desideri e di dolore, espresse nella nuova lingua di adozione, servono ad "attraversare" la città, leniscono lo "strappo" e le ferite dello spaesamento, curano quelli che non hanno avuto "dolci e lacrime", fanno aprire "mani, braccia e labbra come fiori al primo sole".¹⁹⁸

È uno sbocciare prematuro, un arrabattarsi alla ricerca di nuova ninfa. Nella continua ricerca e sperimentazione orientata all'espressione del sé, il migrante non impiegherà solo parole già conosciute e parole nuove, ma utilizzerà un universo espressivo ben più ampio, fatto anche di gesti e suoni onomatopeici, per rendere la comprensione del messaggio quanto più semplice possibile, cercando con tutti i mezzi a sua disposizione di superare l'iniziale barriera linguistica.

Questa lingua ha dei gesti suoi che accompagnano la parola, gesti che inizialmente cercavano di mimare certe cose e certe azioni e che sono diventati infine degli accenni di gesto, dei gesti simbolici ma assolutamente riconoscibili e imprescindibili. I suoni di questo italiano sono inoltre ben scanditi, si aprono e si chiudono in frasi brevi, ripetono semplici strutture e parole a mo' di nenie e ritornelli (...). I segni che le penne lasciano di questa lingua, un po' incerti per alcuni e molto più sicuri per altri, sembrano richiedere una speciale decifrazione ma non è così. Mettono infatti semplicemente in luce nuove acquisizioni. A esempio per coloro che provengono da sistemi di scrittura che non contemplano l'indicazione delle vocali con una lettera specifica, come l'arabo, l'aramaico, il tigrino, il pashtu, ecc., la parola italiana "problema" verrà dapprima scritta "prblm" e, dopo un po' di tempo, "porabelema".¹⁹⁹

Gli studenti diventano così scalatori. Esplorano nuove tecniche e nuove vie, nuovi sentieri che permettono di arrampicarsi e scavalcare le barriere linguistiche, alture rocciose fraposte tra loro e gli altri. I cammini da loro percorsi, non rappresentano scelte avventate compiute da individui inattrezzati per scalare la montagna sul versante

¹⁹⁸ A. TRIULZI, *Ad altezza di uomo*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana "i libretti" di Asinitas, 2009, p. 5

¹⁹⁹ C. MAMMARELLA, *La lingua di scuola*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana "i libretti" di Asinitas, 2009, p. 13

più favorevole, ma costituiscono nuove possibilità, sentieri prima inesplorati ed ora, volendo, accessibili a tutti:

I risultati sono di una poesia e di una leggerezza che nulla tolgono all'italiano, sebbene, formalmente, a volte non siano contemplati nella norma. Si tratta di tentativi espressivi che anzi lo arricchiscono, perché l'italiano risulta contratto e allungato in tutta una serie di nuove potenzialità. Potremmo considerarlo una sorta di italiano sperimentato che si rivela con forza e che, infine, si profila sempre più chiaramente ai nostri occhi, alle nostre orecchie e addirittura alle nostre labbra.²⁰⁰

Così prende vita una nuova lingua, che diviene mezzo di comunicazione per i membri della classe, siano essi studenti o insegnanti. Una lingua che unisce e caratterizza un gruppo, ma che allo stesso tempo costruisce ponti verso l'esterno, forgiando creativamente nuove chiavi per l'espressione del sé. Lingua colorita, lingua divertente, clandestina e criminale per alcuni, nobile e vagabonda allo stesso tempo per altri.

È la lingua di scuola che mi balza nel cuore, quella lingua che ho appreso anche io con gli studenti come se mi ritrovassi in una nuova infanzia, quella lingua che mi ha definita ai loro occhi e ridefinita ai miei, quella lingua riconoscibile e indispensabile per stabilire dei veri contatti e per stare insieme. È la nostra lingua, seminata e curata insieme, germogliata in mormorii e fiorita in scritture tremanti.²⁰¹

4.5. Trattamento dell'errore

Il trattamento dell'errore può essere analizzato e approfondito da prospettive differenti. Partiamo dal caso in cui ci troviamo dinanzi ad una classe di studenti analfabeti che hanno dunque grosse difficoltà nel riconoscere e riprodurre le lettere dell'alfabeto italiano.

Nella scuola convenzionale il suono e l'estetica delle lettere vengono imparati a furia di ripetizioni orali e scritte. I bambini riempiono pagine intere con un'unica lettera, affinando mano a mano la precisione grafica. Nel caso in cui abbiano delle difficoltà e

²⁰⁰ C. MAMMARELLA, *La lingua di scuola*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana "i libretti" di Asinitas, 2009, p. 13

²⁰¹ *Ivi*, p. 15

commettano degli errori, le maestre solitamente evidenziano l'errore con una croce rossa e riproducono correttamente a lato.

Maria Montessori, già un secolo fa, come anticipato nel paragrafo dedicato alla sua figura, aveva riconosciuto l'importanza di porre in rilievo e valorizzare quanto veniva prodotto correttamente, piuttosto che soffermarsi sull'errore, sedimentandolo nella mente dello studente.

A tal fine aveva messo a punto una nuova tecnica di scrittura, su lavagnette di sabbia, che, nel caso di errata costruzione letterale, permetteva, con una semplice spolverata di mano, l'eliminazione immediata dell'errore stesso.

Ricongiungendosi invece al tema dell'interlingua e all'importanza della testimonianza e della narrazione personale in forma sia orale che scritta, richiesta ed adottata non solo con studenti a livello analfabetismo ma anche con capacità linguistiche già affinate, il trattamento dell'errore assume una valenza diversa.

Invitando gli studenti a partecipare attivamente alla lezione e a dischiudersi nell'espressione del sé, il portato che condividono con insegnante e compagni si carica di traumi, sofferenze e gioie legati al passato. L'espressione linguistica della profondità del proprio vissuto non può essere analizzata e corretta ripetutamente e asetticamente, pena il rischio di portare il ragazzo a chiudersi in sé stesso dato il carso clima di fiducia percepito.

Quale sia la produzione scritta, è importantissimo correggere con molta cautela evitando il confronto, i giudizi di valore e cercando piuttosto di proporre via via attività calibrate alle difficoltà che gli scritti lasciano intravedere e stare molto attenti affinché ognuno possa essere ascoltato con la giusta attenzione. Quando una persona scrive sta scrivendo di sé, e molto probabilmente ha qualcosa d'importante da dire.²⁰²

Le continue correzioni vengono percepite, da colui che ha qualcosa di profondo da comunicare e da condividere con gli altri, come bastoni posti fra le ruote di una libera e spontanea espressione del sé. È necessario, dunque, che l'insegnante sviluppi una sensibilità particolare in questi casi, tenendo ben presente che ciò che si chiede allo studente non è un semplice esercizio di lingua finalizzato esclusivamente al raggiungimento della correttezza grammaticale.

²⁰² S. HONEGGER, *Aiuti alla lettura e alla scrittura*, dattiloscritto a cura di Asnada, scuola di italiano per migranti di Milano, p. 5

Le stesse interlingue, analizzate nel paragrafo precedente, non rispondono certo a costruzioni formali e convenzionali nella lingua italiana, componendosi di espressioni frutto di una creatività che trascende le norme e le regole proprie della lingua.

La correzione dell'errore non si abatterà su qualsiasi costruzione "ufficialmente" errata, bensì andrà a focalizzarsi sui punti più critici e di difficile comprensione, senza setacciare qualsiasi imperfezione contenuta nella produzione orale o scritta:

*A scuola le lingue in formazione, queste interlingue, iniziano da subito a puntellare i tasselli che compongono gli uomini e le donne che ci troviamo di fronte. Quelle voci quando leggono o raccontano NON vengono interrotte se lo fanno in maniera "sbagliata". Allo stesso modo quelle lingue quando sono scritte NON vengono sporcate con un'altra scrittura corretta perché le parole sbilenche che intanto infilano sul foglio dipingono il loro mondo e il loro sentire e non hanno affatto bisogno di altri segni e tratteggi.*²⁰³

Prima della correzione viene il rispetto. Il rispetto per il portato di ognuno, per ciò che ci confida e di cui ci fa partecipi. In questo caso, non si è insegnanti e alunni, con i relativi ruoli e compiti, ma si è prima di tutto uomini, ascoltatori orientati a valorizzare la ricchezza del contenuto più che l'inadeguatezza della forma. "La fretta della correzione e della giustezza della norma grammaticale zittisce la lingua e frena la mano."

L'errore non verrà, in questo modo, demonizzato e combattuto in ogni circostanza dall'insegnante, ma considerato "una parte del successo".²⁰⁴ Tappa fondamentale che conduce ad una piena e libera comunicazione. Stimolando "l'espressione di sé anche con poca lingua, lavorando per aree tematiche semplici, condivise e per immagini"²⁰⁵ l'insegnante dovrà inevitabilmente mettere in conto una consistente quantità di errori che non diverranno oggetto di discussione immediata e che saranno lasciati scivolare nei flussi di parole e pensieri autobiografici di cui gli studenti diverranno autori.

La finalità non è la lingua, e tantomeno il pieno possesso delle facoltà grammaticali e sintattiche. La lingua è un mezzo, uno dei più preziosi e rilevanti, affinché il migrante, diverso, alieno, sconosciuto, possa mostrarsi per ciò che è, ossia prima di tutto, uomo.

²⁰³ C. MAMMARELLA, *L'italiano sotto della luna*, pp. 5-6, documento contenuto nella sezione "Altri materiali teorici" facente parte della macrosezione "Materiali teorici e letterali di Asinitas" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato" <http://asinitas2.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

²⁰⁴ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 15

²⁰⁵ *Ibid.*

*La lingua non è solo meccanica comprensione e produzione orale o scritta, ma anche sensazione, emozione, familiarità, gusto, agio, scoperta, corpo, inciampo, pausa, ritmo, accento, intonazione, assonanze, richiami, intraducibilità, mentalità, musicalità, silenzio.*²⁰⁶

4.6. Costruzione dei materiali

Generalmente, nelle scuole di italiano per migranti, i libri di testo e i materiali utilizzati in classe sono gli stessi che vengono adottati e impiegati nelle scuole convenzionali. Si selezionano testi ed esercizi che, scritti e pensati per i più piccoli, non risultino eccessivamente infantili per un pubblico di adulti.

I materiali non vengono creati, costruiti dall'insegnante congiuntamente al gruppo classe, ma vengono procurati da altri campi e riadattati funzionalmente alle pratiche di insegnamento di italiano per migranti.

I testi che vengono presentati agli studenti sono spesso spersonalizzati, raccontano fatti e descrivono personaggi insipidi, inattuali, inseriti in contesti e situazioni finte, di plastica. Solo gli aspetti grammaticali ricoprono importanza, mentre la storia narrata, le vicende e i dialoghi di cui quella grammatica era funzionale, ricoprono un ruolo secondario e marginale. Grammatica e lessico, fondamentali proprio perché permettono di esprimere chiaramente e minuziosamente eventi, storie, emozioni, sensazioni, ecc., vengono estrapolati dai contesti e idolatrati di per sé. Si assiste così a un cambiamento di paradigma, divenendo ora quelle storie, quei racconti e quei dialoghi insignificanti nel contenuto e semplici contenitori di norme e regole per l'uso proprio della lingua.

Sono testi senza portato, testi che non raccontano. Noiosi e passivizzanti, spengono l'essere. Lo sviluppo delle coscienze e della conoscenza, principio di una piena educazione che miri alla crescita integrata e pluridirezionale della persona, si perde, sacrificato ad un modello di sviluppo linguistico unidirezionale dove il linguaggio non costituisce più un mezzo per il raggiungimento di fini di carattere comunicativo, sociale

²⁰⁶ C. MAMMARELLA, *L'italiano sotto della luna*, p. 7, documento contenuto nella sezione "Altri materiali teorici" facente parte della macrosezione "Materiali teorici e letterali di Asinitas" dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione "L'insegnamento partecipato"
<http://asinitas2.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

e dunque umanitario, ma si trasforma in fine stesso. Imparare la lingua per imparare a parlare correttamente.

Ma il vero obiettivo del linguaggio è quello di rifornire l'uomo della parola, primo e indispensabile elemento per riconoscerlo uomo come gli altri, e non Altro in mezzo agli uomini. Come già accennato in precedenza, Cèlestin Freinet aveva provocatoriamente eliminato i libri di testo dalle sue classi, utilizzando, per l'analisi grammaticale e per lo studio della lingua in generale, materiali elaborati e prodotti dagli studenti. In questo modo, ciò su cui si lavorava non era materiale asettico e impersonale ma vivo e carico di significato. Il suo concetto di educazione prevedeva inevitabilmente l'impasto della grammatica con il vissuto, della forma con il contenuto, che genera la lingua.

Anche la filosofia che sta alla base della scuola di italiano per migranti di Asinitas prevede che l'insegnante "utilizzi le produzioni degli studenti come materiale didattico".²⁰⁷ Si valorizza il portato di ognuno, lo si trasforma in oggetto di studio. Lo studente, stabilendo un rapporto personale con il testo, essendone l'autore, sarà maggiormente coinvolto nell'analisi di ciò che ha prodotto rispetto a un testo impersonale, calato dall'alto, con cui non stabilisce alcun tipo di relazione.

Inoltre, la costruzione dei materiali non riguarda esclusivamente i testi su cui si lavora. L'idea di scuola che si sta prefigurando comprende l'utilizzo di tecniche montessoriane e lo svolgimento di attività ludiche e manuali, di conseguenza la costruzione dei materiali non si rifarà solamente ai materiali necessari alla didattica, abbracciando anche questi campi. Incentivare il raccontarsi, il narrarsi, attraverso strumenti e mezzi innovativi che trascendono il normale utilizzo di penna e foglio, necessita la predisposizione di materiali adeguati e stimolanti. Ad esempio, portare gli studenti alla rielaborazione del proprio viaggio chiedendogli di rappresentare un'immagine simbolica ad esso collegata, utilizzando materiali diversi, dai sassi alle conchiglie, da colle a tempere, richiede una preparazione e disposizione di questi materiali adatti a suscitare l'interesse e l'esplorazione da parte degli alunni stessi. Per questo Maria Montessori aveva posto tra i valori del proprio progetto educativo la bellezza dei materiali, non per una semplice questione estetica, ma per suscitare interesse e curiosità tra gli studenti, facendo in modo che diventassero la scintilla, lo stimolo iniziale per un percorso creativo dai risvolti educativi e formativi.

²⁰⁷ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione "creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 14

4.7. Gli sfondi integratori

Cos'è uno sfondo integratore? Un elemento, una storia, un tema che fa da cornice ad ogni proposta, consentendoci di osservarlo da più punti di vista e riattraversarlo mediante vari linguaggi espressivi e canali privilegiati d'apprendimento. Cosa integra lo sfondo integratore? Le memorie, le abilità, le riflessioni di ciascuno consentendo di tessere intorno a quell'unico elemento una rete di significati e di possibilità di esprimerli.²⁰⁸

Partendo dal presupposto che “ogni apprendimento è auto-motivato e basato sull'esperienza”²⁰⁹, lo sfondo integratore offre lo spunto di partenza, il richiamo che guida verso un percorso di approfondimento personale della tematica in questione.

“Nel contesto educativo cerchiamo temi generatori che siano la molla, il richiamo allo svolgersi delle attività proposte”²¹⁰, stimolando lo studente verso l'esplorazione dei significati individuali che ad essi vengono attribuiti.

Lo sfondo integratore è di solito un tema che pesca nelle profondità dell'esperienza umana, qualcosa in grado di appassionare e incuriosire da sempre. Qualcosa che da sempre chiede di essere disvelato, spiegato, raccontato, rappresentato. Qualcosa che da sempre e in molti campi è generatore di pensieri, di discorso, di abilità specifiche, di rappresentazioni simboliche.²¹¹

Oltre a ricollegarsi alla propria esperienza personale, lo sfondo integratore possiede una propria “valenza motivazionale”²¹² conducendo il migrante alla scoperta del senso ad esso attribuito e favorendo “il raccordo tra componente cognitiva e affettiva”²¹³.

Gli sfondi integratori possono essere raggruppati in tre tipi diversi:

Metaforico → permette al migrante di “ristrutturare il significato di una situazione problematica, introducendo attraverso una metafora una prospettiva diversa di osservazione e promuovendo la condivisione dell'esperienza”.²¹⁴

²⁰⁸ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

²⁰⁹ C. ROGERS, cit. in *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/formazione.html>

²¹⁰ *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/formazione.html>

²¹¹ *Ibid.*

²¹² P. DIADORI, M. PALERMO e D. TRONCARELLI, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni 2009, p.189

²¹³ *Ibid.*

²¹⁴ *Ibid.*

Narrativo → “consiste in una storia entro la quale si collocano e acquisiscono significato i diversi compiti di apprendimento”.²¹⁵ Solitamente, questo tipo di sfondo viene costruito attraverso l'utilizzo di fiabe, favole, miti e testi narrativi, proposti agli studenti come *incipit*, scintille per stimolarne la narrazione personale e la rielaborazione del proprio vissuto.

Simulazione di contesti → questo tipo di sfondo integratore mira invece alla “riproduzione in scala di un ambiente particolare”²¹⁶ come può essere, ad esempio, la casa natia, i luoghi legati al passato, gli spazi di emarginazione ed esclusione entro cui i migranti vivono la loro quotidianità, ecc., attraverso i quali rappresentarsi in riferimento ad essi e stabilire una nuova visione della relazione che li lega reciprocamente.

Intendo presentare, qui di seguito, un caso concreto di sfondo integratore, legato al tema dell'ombra, per analizzare come l'insegnante possa portare all'approfondimento del tema con modalità diverse e come gli studenti possano, a loro volta, interpretarlo secondo direttrici differenti, dettate dall'ottica personale che condiziona profondamente l'approccio alla tematica stessa.

*[L'ombra] può essere considerata su un piano scientifico: osservando e giocando con la luce e i corpi solidi, sul piano letterario e poetico, sul piano dei laboratori espressivo/manuali (giochi con ombre cinesi, teatro delle ombre, teatrino delle ombre con le sagome, i colori ombra, l'ombra nell'arte ecc.) Sul piano simbolico l'ombra può essere considerata come gli aspetti sconosciuti, in ombra di sé stessi e poi della collettività ecc., l'uomo nero, l'uomo ombra. Sul piano corporeo essa può essere richiamata con i giochi di imitazione e deformazione, nella luce, nel buio, nelle diverse possibilità dell'esperienza visiva.*²¹⁷

L'insegnante deve essere dunque in grado di riconoscere i molteplici punti di osservazione che gli permettono di presentare l'oggetto di analisi con forme e modalità diverse. Lo sfondo integratore può essere presentato al gruppo classe sul piano scientifico, simbolico, corporeo, ecc. Può consistere in un'immagine, in un video, in una attività ludica, in un racconto o in molto altro.

Proposto lo sfondo integratore, quello dell'ombra nel nostro caso, in una delle forme sopra citate, e invitato ogni componente del gruppo alla propria personale elaborazione, si assisterà alla produzione di risultati diversi da parte degli studenti, dovuti a “percorsi

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid.*

²¹⁷ *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/formazione.html>

esperienziali non lineari”²¹⁸, nella libertà di sviluppo autonomo e creativo e di “descrizione del proprio itinerario”.²¹⁹

*All'interno di un percorso così costruito ogni attività sarà spunto di riflessione per le altre, si faranno intorno a quell'unico elemento varie scoperte e ci sarà un crescente intimo scambio di esperienze e vissuti personali, passati e presenti. Le persone stesse percepiscono di star lavorando nella strutturazione di competenze specifiche: narrazione orale o scritta, espressività manuale e corporea, riflessione su un tema antropologico ecc., mentre scandagliano, rivoltano, osservano un singolo elemento.*²²⁰

Lo sfondo integratore si rivela così strumento indispensabile per la libera narrazione e esplorazione del sé, portando alla riflessione sul tema che, scaturendo da una pluralità di punti di osservazione differenti, dettati dal proprio essere in relazione all’oggetto e al mondo, genereranno una molteplicità di risultati rivelatori del rapporto più o meno profondo, più o meno conscio, che ogni singola personalità ha sviluppato in base alle proprie esperienze di vita.

²¹⁸ P. DIADORI, M. PALERMO e D. TRONCARELLI, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni 2009, p.189

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/formazione.html>

CAPITOLO 5. LA NARRAZIONE COME SCAMBIO INTERCULTURALE ED EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA

Nella scuola di italiano per migranti che si sta delineando, oltre ai metodi innovativi di didattica dell'italiano e di insegnamento/apprendimento delle norme che stanno alla base della nostra lingua, ricopre un ruolo fondamentale la scrittura finalizzata alla propria narrazione personale. Scrittura da intendersi non solo come esercizio grammaticale, quanto piuttosto come espressione del sé e strumento per la rielaborazione del proprio vissuto e ridefinizione della propria identità.

Attraverso la scrittura si producono “racconti, storie, narrazioni che per via razionale, simbolica, illogica *cercano di comunicare*”²²¹ e di esporre “un intrico di esperienze vissute dal o dai protagonisti, i quali, nel riferire del loro mondo (personale o condiviso con altri) richiamano alla memoria i processi che li hanno condotti ad approdare ad un certo presente”²²².

Raccontarsi significa portare alla luce i contesti e le motivazioni che hanno spinto il migrante ad intraprendere l'esperienza migratoria e, di conseguenza, permettono di svelare un mondo prima sconosciuto, generando un portato che costituirà il tramite, il collante tra soggetti prima reciprocamente sconosciuti.

Gli individui si incontrano sempre nel racconto delle loro reciproche storie: antico come il mondo, alle origini del linguaggio umano è il bisogno di ascoltare anche le narrazioni dei propri nemici. Forse per imparare a conoscerli di più e per sconfiggerli meglio, ma è certo che quando due popoli, o due persone, ergono fra loro una barriera di silenzio o di disinteresse a sapere qualcosa in più l'uno dell'altro, ogni possibilità di confondere lingue e saperi svanisce.

*Le storie di vita, da ascoltare, scrivere, leggere o far leggere ad altri, da raccogliere e custodire sono pertanto una straordinaria opportunità interculturale; rappresentano forse il momento cruciale di ogni incontro.*²²³

L'espressione scritta del sé travalica, quindi, i confini della letteratura e della storiografia, costituendosi come genere sociologico, antropologico e pedagogico.²²⁴ La

²²¹ D. DEMETRIO e G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002, p. 66

²²² *Ibid.*

²²³ *Ivi*, p. 63-64

scrittura assume una valenza interculturale, dove, attraverso la libera espressione di sentimenti ed emozioni legati al proprio passato e presente, si intrecciano le trame di soggetti diversi, provenienti da mondi distanti che entrano in dialogo e comunicazione proprio grazie al raccontarsi, al disvelarsi vicendevolmente.

Non ci interessa conoscere la verità oggettiva, la successione degli eventi, ma la storia dei sentimenti delle persone, ovvero come gli eventi storici, anche quelli più drammatici, hanno trasformato la loro vita. (...) sintonizzandoci su una frequenza: quella dei racconti. I racconti non si preoccupano tanto della chiarezza, delle distinzioni. Sono il territorio della confusione, dell'ambiguità, del molteplice e del disordine, sono insomma il territorio di come stanno realmente le cose.

*Siamo nel mondo delle soggettività che vanno a tessere le trame, il tessuto dell'esperienza collettiva umana.*²²⁵

La narrazione consente, dunque, di riannodare i fili di memorie, viaggi e soggetti diversi, apparentemente soli nell'unicità del loro percorso, ma accomunati dalla scelta migratoria, "intesa non solo come spostamento da un luogo di vita a un altro, ma anche come cambiamento profondo, ridefinizione dei legami di filiazione, delle appartenenze e delle identità."²²⁶ Attraverso la condivisione della propria unicità, si attiva una dinamica di creazione di un'identità di gruppo:

*connettere l'esperienza ascoltata alla propria – per affinità, per contrasto, per assenza/presenza di elementi – fa intravedere altre possibilità, stimola ad altre elaborazioni. Insomma, la narrazione e lo scambio di esperienze possono sviluppare spazi potenziali nei quali produrre significati condivisi e/o significati nuovi; spazi nei quali, forse, il territorio di ciascuno si allarga o quantomeno espande le zone di intersezione coi territori altrui.*²²⁷

La scrittura conduce ad una dimensione comunicativa intima, profonda e meditata, richiedendo un'accurata rielaborazione e riorganizzazione del senso delle esperienze in funzione dei destinatari e del contesto. Destinatari che, a loro volta, potranno trarre spunti dalla condivisione dei racconti altrui, connettendosi ad essi o rivisitando il proprio vissuto, trovando nuovi elementi che li accumulano e percepiscono affinità con

²²⁴ Cfr. D. DEMETRIO e G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002, p. 67

²²⁵ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, p. 18

²²⁶ G. FAVARO (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini e Associati 2000, p. 21

²²⁷ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, p. 20

uomini provenienti da contesti socioculturali completamente diversi ma con cui condividono simili scelte di vita.²²⁸

Certo è che la scrittura, pur consentendo la libera scelta di espressioni e lessico senza l'angoscia temporale di dover dire tutto e subito, offre anche "elementi di nuova insicurezza per chi è già in grado di farsi capire parlando".²²⁹ L'insegnante deve essere bravo nell'incoraggiare gli studenti a cimentarsi in un campo difficile, ovvero nell'espressione riflessiva e raffinata per mezzo di strumenti limitati e a volte insufficienti, dato lo scarso bagaglio lessicale e il basso livello di conoscenza linguistica degli alunni stessi.²³⁰ Sentirsi liberi nella narrazione significa "vedere nel foglio bianco non un motivo di ansia, ma piuttosto una possibilità, un'occasione di espressione del sé".²³¹

Raccontare, raccontarsi: quanto è importante in una società multiculturale la dimensione della narrazione? Moltissimo. A cominciare dal fatto che quando sappiamo che ciò che stiamo per ascoltare è "solo" un racconto, la prima reazione è di distensione.[...]Ma ci sono altri motivi che rendono preziosa la modalità della narrazione.

*Quando si ascolta un racconto si sperimenta che qualcosa nella narrazione trova forma, e ciò che prende forma in una storia perde il carattere minaccioso del caos. La narrazione è consolatoria e rassicurante perché struttura e restituisce l'esperienza, la contiene, ne connette i diversi aspetti tessendo una trama dotata di senso.*²³²

La distensione non sarà solamente una caratteristica del racconto poiché sarà ricercata e costruita nell'ambiente e nel contesto in cui la narrazione prenderà vita. L'insegnante dovrà interrogarsi e riflettere sulle modalità in grado di agevolare e incoraggiare la produzione e la successiva condivisione degli elaborati. Per questo, nel corso del capitolo, si presenteranno le tre fasi necessarie alla costruzione di un clima rassicurante e allo stesso tempo stimolante.

Nel primo paragrafo si tratterà l'importanza di miti e fiabe nella presentazione di una determinata tematica per la quale si richiede un'elaborazione personale scritta da parte del gruppo. Dopodiché, nel secondo paragrafo, si approfondirà l'aspetto autobiografico come cura di sé e ridefinizione del proprio vissuto, mentre nell'ultimo si presenteranno i cerchi narrativi come strumento di condivisione e restituzione al gruppo di quanto ogni singolo componente del gruppo stesso ha prodotto.

²²⁸ *Ivi*, p. 9

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ Cfr. C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, p. 9

²³¹ *Ivi*, p. 10

²³² *Ivi*, p. 19

5.1. Miti e fiabe

Come Sharazad ci insegna, la giovane fanciulla de *Le mille e una notte* che grazie alla narrazione di storie affascinanti salva la propria vita e converte all'amore il sultano, fiabe, favole e miti, oltre alla letteratura in generale, posseggono un grande potere simbolico in grado di focalizzare l'attenzione dell'ascoltatore e di stimolare l'immaginazione e l'identificazione con personaggi o elementi della trama.

Le fiabe, i miti e altre storie reali o fantastiche costituiscono un genere di sfondo integratore, materiale evocativo di partenza con il quale introdurre la tematica che verrà analizzata congiuntamente al gruppo classe. Si costituiscono così come scintille finalizzate ad accendere il fuoco della narrazione personale.

*La fiaba offre un terreno d'incontro che non ha barriere spaziali, temporali, etniche, d'età. [...] la fiaba, scrive Calvino, riesce a "realizzare massimi risultati servendosi di pochissimi mezzi". Da un lato scatena e mette in campo le dinamiche identificativo-proiettive, dall'altro permette una ripresa rapida dell'esercizio di razionalità. La fiaba è fonte di piacere, un'attività ludica per tutte le età.*²³³

Il migrante, chiamato a raccontarsi su un determinato tema, attraverso l'ascolto di una fiaba, potrà identificarsi e proiettare se stesso in quel racconto, traendo spunti importanti nella riflessione antecedente alla scrittura di sé. Ciò varrà per tutti gli studenti, o meglio per tutti gli ascoltatori, poiché fiabe, favole e miti si prestano ad illimitati percorsi d'immaginazione. Immaginazione che riconnetterà personaggi o spezzoni della trama a figure o esperienze legate al proprio passato, incoraggiando nuove interpretazioni e rielaborazioni.

*La nostra conoscenza si struttura spesso per narrazioni. Attraverso l'ascolto possiamo entrare in altri contesti. Pensiamo alle fiabe, ad esempio, a quanto esse aiutino i bambini a scoprire, forse per la prima volta, che non c'è solo la realtà nella quale sono immersi quotidianamente, che esistono altri mondi, mondi che vanno oltre l'immediato.*²³⁴

Quegli altri mondi ci aiutano a disvelare i nostri, a riconsiderarci e ad osservare, noi e il nostro passato, da punti di vista e angolature differenti.

²³³ G. FAVARO (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini e Associati 2000, p. 136

²³⁴ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, p. 19

Al fine di rimarcare il potere evocativo che questi racconti immaginari hanno e di mostrare come possano essere utilizzati in classe come incipit di un percorso di narrazione personale, presenterò brevemente qui di seguito una pratica utilizzata nel corso di formazione per volontari “L’insegnamento partecipato. L’apprendimento come cambiamento e riconoscimento del sé”.

Una delle giornate del corso era dedicata al tema del “mostro”, la parte di sé con la quale si è in conflitto, con cui non si riesce a convivere, oppure la persona o l’ambiente con il quale non si riesce proprio a relazionarsi, ci si blocca e si provano emozioni negative.

Le operatrici di Asinitas che proponevano e gestivano le varie attività svolte, introdussero la tematica attraverso il racconto del mito di Perseo e Medusa: Medusa era una bellissima fanciulla, di cui ben presto si accorse Poseidone, che si invaghì di lei. I due consumarono il loro amore nel tempio di Atena che, irritata dall’affronto subito trasformò la bella Medusa in un mostro orribile, i suoi capelli diventarono serpenti e il suo sguardo trasformava in pietra chiunque la guardasse negli occhi. Perseo, promessa al tiranno Polidette la testa di Medusa, riuscì a raggiungere la grotta delle Gorgoni e a ucciderla, vibrando il colpo decisivo guardandola riflessa in uno scudo lucente che gli era stato donato da Atena. In seguito, con la testa mozzata di Medusa, che continuava a pietrificare chiunque le rivolgesse lo sguardo, uccise un mostro marino liberando Andromeda, sua futura sposa, e liberò dalla schiavitù sua madre Danae, pietrificando il perfido tiranno Polidette.

L’ascolto del mito narrato, porta a riflettere su come Perseo non solo abbia trovato il coraggio di affrontare e sconfiggere il suo mostro, quanto piuttosto come quest’esperienza gli abbia permesso di superare con determinazione e brillantezza ostacoli che successivamente si sono posti sul suo cammino. Ritroviamo dunque una funzione educativa, pedagogica, nel mito stesso.

Successivamente ad una breve discussione in gruppo e rielaborazione di quanto raccontato, ad ognuno dei partecipanti al corso fu chiesto, in un primo momento, di costruire una miniatura tridimensionale rappresentativa del proprio mostro, utilizzando una grande varietà di materiali messi a disposizione, da conchiglie a stoffe, da spaghi a tappi e a gomitoli di lana; in un secondo tempo, dopo essersi disposti in cerchio e aver presentato il proprio mostro agli altri, venne richiesta la produzione scritta di un dialogo in prima persona tra il corsista e il proprio mostro.

Dialogare con ciò che spaventa, che si rimuove volutamente poiché provoca dolore, non è semplice. Ciò che le operatrici di Asinitas hanno richiesto consiste in un lavoro molto delicato e al tempo stesso molto profondo. Senza la lettura iniziale del mito, rassicurante, evocativo e generatore di un'atmosfera intima, probabilmente l'invito sarebbe stato rifiutato da parte dei partecipanti o comunque avrebbe provocato il venire a galla dell'ansia di confrontarsi con emozioni difficili da gestire, da rielaborare e da mettere per iscritto.

Il mito di Perseo e Medusa, ha rappresentato, nel caso considerato, l'*incipit* di un percorso profondo di rivisitazione di sé e di condivisione con il gruppo della propria paura più grande. Ha saputo certamente influenzare l'approccio dei corsisti alla tematica, oltre che offrire una spalla, un punto di ancoraggio, un riferimento immaginario nel quale identificarsi in parte e trovare connessioni con la propria storia personale, con il proprio mostro.

D'altra parte, i testi prodotti sono stati caratterizzati da una grande profondità, rilevando aspetti intimi e personali di non facile condivisione.

Ecco appunto come favole, fiabe e miti costituiscano il primo passo di un cammino votato all'esplorazione, alla ridefinizione e alla narrazione di sé. Come tutti i primi passi che vengono mossi su sentieri sconosciuti, che affascinano ma al tempo stesso spaventano poiché non si sa dove condurranno, dovranno essere mossi con cautela. Per questo miti e fiabe consentono la costruzione non solo di un contesto adatto a stimolare la nostra immaginazione, quanto di un clima rassicurante e protettivo, in cui lo studente possa sentirsi a proprio agio e convertirlo a campo base per i viaggi orientati alla libera esplorazione del proprio vissuto e della propria identità.

5.2. Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé

*“A differenza dei grandi generi letterari, epica, romanzo, dramma, saggio, lirica, l'autobiografia permette l'accesso ad ogni persona in grado di scrivere. Tutti abbiamo una biografia, e anche una matita.”*²³⁵

Manfred Schneider

In una scuola di italiano per migranti, l'insegnante non deve farsi intimorire dal fatto che i componenti della classe possiedano una conoscenza limitata della lingua per mezzo della quale viene richiesta la narrazione di episodi e tematiche relative al proprio vissuto e alla quotidianità nella quale sono inseriti. “Se si dà valore alla lingua nel suo aspetto comunicativo, anche con pochissime parole le persone tendono a raccontare qualcosa di sé.”²³⁶

La narrazione, intesa in questo caso nella sua forma di produzione scritta, raggiunge risultati che vanno ben oltre il semplice esercizio della chiarezza espositiva e del rispetto delle regole grammaticali:

- la narrazione scopre o riscopre vissuti, saperi, visioni del mondo che ognuno porta con sé
- la narrazione facilita l'immedesimazione e l'empatia
- la narrazione relativizza il proprio vissuto iscrivendolo nella storia collettiva
- la narrazione connette e riordina gli elementi frammentari dell'esperienza facendo perdere al caos il carattere minaccioso e restituendogli una forma
- la narrazione riflette la propria relazione con il mondo
- la narrazione restituisce corpo e voce al protagonismo di tutti²³⁷

Narrarsi è una forma di comunicare profondamente e intimamente legata all'espressione del sé. Consiste in un esercizio di “ginnastica interiore”²³⁸ che permette di compiere due operazioni: una *retrospezione* relativa a fatti e avvenimenti passati che tornano alla memoria nel momento stesso in cui saranno articolati ed inseriti all'interno del racconto; e una nuova *interpretazione* di quelli, relazionati a contesti e cause che

²³⁵ D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1996, p. 131

²³⁶ *L'apprendimento esperienziale*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_esperienziale.html

²³⁷ *Proposte formative*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/proposte.html>

²³⁸ D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1996, p. 46

forniscono all'ascoltatore o al lettore un quadro chiaro delle motivazioni e delle scelte compiute dall'autore.²³⁹

Tutto questo ci pone dinnanzi all'emergere del soggetto come ricercatore di sé stesso e, quindi, come esploratore della propria storia: in una suggestiva "pedagogia della memoria" o, meglio, in un'avventura che si rivela ben presto auto formativa. Apprendere da sé stessi, ritrovare le proprie ragioni esistenziali, interrogarsi sul testo metaforico che ciascuno – adulto o bambino – lascia dietro di sé per rintracciare la propria, personalissima, trama vitale.²⁴⁰

Con la scrittura narrativa, autobiografica, ci si interroga su sé stessi e sui mondi di cui si fa parte. Il raccontarsi costituisce una forma libera di espressione della propria identità, non mediata da parole fornite da altri o da espressioni calate dall'alto, chiarificatrici, forse, ma al tempo stesso spersonalizzanti.

“Scriversi è darsi un volto, un'identità, una forma. L'autobiografia è processo educativo, auto educativo nel senso di formativo”²⁴¹ in quanto chi scrive la propria storia, oltre a condividere tracce del proprio vissuto, intraprende un percorso riflessivo e linguistico finalizzato ad una maggiore comprensione di quanto gli è accaduto in passato e di quanto continua a vivere nel presente. Il migrante, nel raccontarsi, “porta alla luce le emozioni e il disorientamento, manifesta lo stupore delle scoperte e il cammino di costruirsi/definirsi tra il qui e l'altrove, sentendosi talvolta di nessun paese.”²⁴²

I portati autobiografici degli studenti della scuola di italiano L2 evidenziano ciò che, nonostante le diverse aree di provenienza e radici culturali, i migranti hanno in comune, ad esempio l'esperienza del viaggio e la cesura con un passato ancora vivo e attuale, e ciò che invece li differenzia e caratterizza la singolarità e l'unicità di ciascuno di loro.

Le narrazioni autobiografiche (...) permettono a ciascuno di conoscersi e di conoscere; riattivano i ricordi e propongono i progetti, portano a galla parti di sé fino a quel momento lasciate in un canto. L'attenzione alle storie degli altri e alla propria induce inoltre ciascuno a riscoprire il valore di ogni trama: fatti, ricordi, sensazioni, riti, pensieri formano il tessuto della propria identità e definiscono la singolarità preziosa di ogni cammino.²⁴³

²³⁹ Cfr. Ivi, p. 18

²⁴⁰ Cfr. D. DEMETRIO e G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002, p. 70

²⁴¹ F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Editori Laterza, 2002, p.16

²⁴² D. DEMETRIO e G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002, p. 140

²⁴³ *Ibid.*

Per mezzo dei racconti autobiografici prodotti e condivisi dagli alunni con l'insegnante e gli altri compagni, si attiva il processo di ricostruzione e ridefinizione identitaria, necessario a quei soggetti che, protagonisti di una scelta migratoria che incide fortemente sulla visione di se stessi e del mondo nel quale si collocano, rischiano in alcuni momenti di perdere l'orientamento del proprio Io e scadere così da un ruolo attivo di protagonisti ad un ruolo passivo dettato dallo smarrimento personale e sociale. L'autobiografia è dunque una pratica curativa e lenitiva che ben si sposa ad essere sperimentata con questi soggetti, poiché inevitabilmente più vulnerabili di altri sotto il profilo comunicativo-identitario.

È dunque un "processo ricostruttivo e interpretativo dell'io, attivo a inaugurare una nuova identità".²⁴⁴ Affrontando un percorso di ri-pensamento e ri-elaborazione posteriore rispetto al vissuto, il migrante volge da una condizione di doppia assenza, già citata nei primi paragrafi, a una condizione di doppia presenza: "è presente a sé stesso in quanto ridescrittore di ciò che ha fatto, detto, incontrato (ecc.) nonché l'unico autorizzato a raccontare quanto gli è accaduto di vivere e in quanto interprete".²⁴⁵

Narrarsi è portare alla luce la propria essenza nella sua forma più pura, osservandosi in profondità e relazionandosi agli eventi che hanno costituito i crocevia del nostro cammino. "La narrazione rivela il significato senza commettere l'errore di ridefinirlo"²⁴⁶, sosteneva Hannah Arendt²⁴⁷, lasciando liberi nell'interpretazione senza che nessuno possa interferire e stravolgere la nostra personale visione del mondo.

Lo stesso insegnante dovrà essere abile nell'approfondire e nell'analizzare il portato degli studenti, che in molti casi sarà denso di emozioni forti, dettate dalla nostalgia di casa, dai traumi legati al passato, dall'esclusione nella società di approdo ecc., e, allo stesso tempo, non dovrà ricoprire il ruolo di arbitro e osservatore esterno, ma sarà egli stesso il primo a mettersi in gioco, a sviluppare testi autobiografici e a condividerli con il gruppo classe. Solo in questo modo si genererà una relazione paritaria che, avvertita dagli alunni, permetterà la piena e libera circolazione dei propri vissuti, senza il timore di essere ascoltati da orecchie distanti, che non partecipano e giudicano.

²⁴⁴ F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Editori Laterza, 2002, p.17

²⁴⁵ D. DEMETRIO e G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002, p. 70

²⁴⁶ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione "la formazione" dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

²⁴⁷ Hannah Arendt (Linden 1906 – New York 1975), filosofa, teorica politica e storica tedesca naturalizzata statunitense. Opere principali: *Vita activa. La condizione umana*, *Le origini del totalitarismo*, *La banalità del male*

Abituato a eseguire ordini e consegne, relegato a un ruolo passivo a causa della scarsa conoscenza linguistica che ne limita nei primi mesi il protagonismo, il migrante è solitamente a contatto con una lingua povera, esclusivamente trasmissiva che ne fa un ricettore passivo. I fattori affettivo-emotivi scarseggiano in queste interazioni e la figura del migrante viene ben presto interpretata come ricettore passivo. Attraverso il racconto autobiografico, egli impara a sperimentare l'uso della lingua italiana per l'espressione di sensazioni, sentimenti e eventi legati alla propria persona e portatori di un grande carico emotivo. Da un lato intraprende un'esperienza autobiografica altamente formativa che genera consapevolezza di sé e del proprio "percorso sociale, interpersonale e interiore"²⁴⁸ che va ridefinito e ripensato; dall'altro lato inizia ad esercitarsi nell'utilizzo di una lingua non più funzionale ai soli bisogni materiali e a sbrigare faccende burocratiche, ma a raccontare di sé e a riacquistare presenza in un mondo che tende a renderlo invisibile.

5.3. I cerchi narrativi autobiografici

Una volta presentato il testo evocativo e fornito il tempo necessario agli studenti per sviluppare un proprio elaborato autobiografico, l'insegnante dovrà creare quel clima, quel contesto familiare, contenitivo, in cui ognuno si racconterà condividendo quanto scritto con l'intero gruppo classe.

I cerchi narrativi autobiografici si propongono come strumento cardine per questo tipo di attività. Studenti e insegnante si dispongono in cerchio, seduti per terra, ed uno a uno, liberamente, prendono la parola e leggono, condividono il proprio racconto con i compagni. Si ricerca un'atmosfera di ascolto attivo ed empatico, caratterizzata dall'assenza di giudizio e da un silenzio rispettoso verso il portato di ognuno.

Alla fine di ogni intervento, di ogni lettura, solitamente insieme al gruppo si cantano tre o quattro versi di una canzone, sempre la stessa, in modo da dare il tempo alla mente e alla coscienza di metabolizzare e interiorizzare quanto appena ascoltato.

²⁴⁸ F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Editori Laterza, 2002, p.31

Mentre con la lettura guardiamo gli altri, entriamo nelle loro vite, la scrittura autobiografica porta prima di tutto a guardarsi, a conoscersi, a entrare nella propria vita e impastare le mani con il proprio passato. “Quando intingi la penna nell’inchiostro di te stesso, trai delle immagini, dei ricordi, delle interpretazioni della tua vita che credevi di aver perduto”,²⁴⁹ la condivisione di quanto siamo andati a ripescare nelle profondità del nostro Io può avvenire solo in un contesto armonizzato e in equilibrio con tale intimità. Il cerchio narrativo favorisce lo scambio interculturale, poiché porta ad ascoltare e rivedersi nelle storie degli altri, nelle loro scelte. Svela mondi distanti, prima sconosciuti, e ci restituisce trame dotate di senso. Allo stesso tempo è educazione alla convivenza:

Inizialmente l’uso del testo libero può mettere in discussione lo studente rispetto all’altro, perché questa libertà di espressione lo mette di fronte alla differenza dei percorsi degli altri che lo stupiscono, che lo inquietano, perché possono avere un’altra visione del mondo. Allora il primo istinto è quello di rifiutare l’altro.

A poco a poco il maestro che conduce deve saper trasformare questa diffidenza in curiosità verso l’altro. In fondo apprendere non è altro che arricchirsi dei contributi degli altri e di se stessi.

Perché non esiste apprendimento senza l’esposizione anche rischiosa all’altro.”²⁵⁰

Si impara a conoscere gli altri, a rispettarne il pensiero, le scelte. Si crea un gruppo vivo, dove le emozioni circolano, vengono accolte ed ascoltate, protette e mantenute in una sfera di intimità che si estende da quella del singolo a quella del gruppo senza però che strabordi al di fuori di essa. Ciò che viene condiviso rimane patrimonio del gruppo, che sa contenere, essere spalla, sorreggere. Le trame di vita dei singoli si intersecano sulle vie dei racconti che portano alla luce mondi lontani ed emozioni provate da ogni uomo. In questo modo, si rafforza e rigenera un’identità personale che trova alimento nell’identità di gruppo che mano a mano si va creando.

I cerchi narrativi autobiografici ricoprono così il ruolo di contenitore ideale per la restituzione dei racconti, dove dalla stessa disposizione in cerchio si evince la pari importanza di ognuno e la sua indispensabilità, in quanto il cerchio stesso, senza un suo componente, non sarebbe più cerchio, ma solo una corda spezzata.

²⁴⁹ D. DEMETRIO, dattiloscritto

²⁵⁰ *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus, p. 9

CAPITOLO 6. LABORATORI ESPRESSIVI E MANUALI

Nella pratica dell'educazione attiva l'agire è uno dei principi di riferimento che orientano il metodo e le tecniche da adottare in classe. "Perché l'apprendimento possa essere esperienziale è necessario che le persone siano invitate ad agire e possano sentirsi libere di farlo."²⁵¹ Gli apporti pedagogici ed educativi già approfonditi nel terzo capitolo hanno come minimo comun denominatore la riflessione sul potenziamento delle capacità dello studente non solo come processo finalizzato all'acquisizione di una singola competenza, come può essere l'apprendimento delle regole grammaticali della lingua italiana, quanto piuttosto come sviluppo onnidirezionale che riguarda l'interezza della persona. "Guardare le persone nella loro interezza significa rendere presenti e attivi i corpi, attraverso giochi, canti, laboratori manuali, materiali grammaticali manipolabili".²⁵²

Fare esperienza deriva dal latino *experior*, "passare attraverso", ovvero percorrere sentieri in precedenza mai battuti, porsi alla ricerca del nuovo per mezzo della sperimentazione di una molteplicità di attività:

*Si tratta di un momento dialettico, non statico. Esperire è scoprire la non verità di ciò che ritenevamo vero. Un'esperienza ci rivela una nuova verità che è il superamento della semplice opinione. Fare esperienza di qualcosa è scoprire una nuova verità che fa cadere la verità di prima. Ma c'è anche un rovesciamento della nostra coscienza, perché fare esperienza vuole dire non essere più quelli di prima. La coscienza si ritrova diversa di fronte alla nuova realtà, nella nuova verità, che prima sembrava estranea, altro da sé.*²⁵³

L'esperienza concreta diviene, dunque, parte fondamentale nello sviluppo della propria identità e occasione per l'espressione del sé secondo modalità originali e creative.

In questo capitolo si analizzeranno, pertanto, le attività fisico espressive legate al corpo e al canto, i laboratori manuali e le attività ludiche, alla ricerca dei significati e dell'arricchimento che queste apportano alla crescita personale di ognuno.

²⁵¹ L'apprendimento esperienziale, testo contenuto nella sezione "Creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_esperienziale.html

²⁵² Ibid.

²⁵³ R. ROSSOLINI, *Jonh Dewey – Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'educazione educativa*, dattiloscritto riassuntivo del "Corso di specializzazione montessoriano per insegnanti della scuola primaria", Comune di Chiaravalle, 2006, p. 3

6.1. Attività fisico espressive: Il corpo e il canto

“Ogni persona viene a scuola con un corpo e con una storia.”

Movimento di Cooperazione Educativa

Nelle scuole convenzionali si tende a scindere la mente dal corpo. L’attenzione al corpo viene relegata nelle due ore di educazione fisica programmate settimanalmente mentre qualsiasi altra lezione interagisce esclusivamente con le menti degli studenti. L’apprendimento è cognitivo e scisso dagli aspetti corporei e affettivi.²⁵⁴ Ma il corpo è la “prima casa del nostro senso d’identità (...), ci accompagna, cresce e si trasforma con noi.”²⁵⁵

Per il migrante il corpo simboleggia la propria alterità. Nel corso dell’esperienza migratoria si ritrova a sperimentare nel colore della pelle, nei tratti somatici, ecc. le differenze rispetto agli elementi fisici che caratterizzano la popolazione della società di immigrazione. Emblema della propria identità, indizio della propria provenienza, il migrante può assumere svariati atteggiamenti riguardo al proprio corpo. Atteggiamenti che, considerati nei loro estremi, vanno dal rifugiarsi nel corpo come standardo della propria diversità al soffrire un pessimo rapporto, attribuendogli le colpe della propria discriminazione ed esclusione.

Il principio dell’incontro, dell’incertezza e della presenza, riconosce il corpo come elemento fondamentale, da coinvolgere nel processo di apprendimento. Lo stesso Movimento di Cooperazione Educativa postula l’importanza del corpo e della storia di cui ogni singolarità, ogni individuo, è portatore, come ricordato nell’*incipit* di questo capitolo: “ogni persona viene a scuola con un corpo e con una storia.”²⁵⁶

Dobbiamo riflettere sulla necessità di mantenere un rapporto positivo con il corpo, con i suoi messaggi, le sue esigenze. Perché è dal corpo che nascono sensibilità e ritmi, unicità e

²⁵⁴ Cfr. C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 28

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

*incertezze, ed è con il corpo che dobbiamo poter entrare nel mondo, da persone e da cittadini.*²⁵⁷

Anche Asinitas include il tema della cura del corpo all'interno dei percorsi educativi e di insegnamento dell'italiano predisposti e implementati nella propria scuola migrante. Ricollega il corpo al tema della memoria, in quanto un suono, un tocco, un profumo possono riportare la mente a rivivere istanti passati, focalizzando immagini, sensazioni, emozioni che si pensava di aver scordato e fornendo nuovi elementi per la ricostruzione identitaria di un passato danneggiato:

È con il corpo ce si oscilla dall'impressione di essere sbagliati a quella di dover essere giusti.

È con il copro che siamo sensibili al metallo freddo di una sedia, alla postura rigida dello stare dietro a un banco, agli sguardi degli altri, al loro calore.

È nel corpo che risiede gran parte della nostra memoria: un odore, un rumore, un profumo, una sensazione possono condurre indietro nel tempo, ad un tempo vicino o lontano. Possono dischiudere ricordi apparentemente perduti, e così riaprire finestre su determinati momenti della vita che potrebbero essere fondamentali per riannodare quei fili di continuità identitaria di cui abbiamo parlato precedentemente.

*È con il corpo che proteggiamo la nostra memoria, a volte cullandola dolcemente, a volte censurandola rigidamente.*²⁵⁸

Così, nella loro scuola di italiano per migranti, ogni lavoro inizia con un cerchio e un'attivazione corporea. Anche nella classe di alfabetizzazione della scuola "Comedor Estudiantil – Giordano Liva", nel corso del secondo semestre dell'anno scolastico 2011/2012 sono stati attivati alcuni laboratori che introducevano, come attività iniziale, esercizi corporei nei quali era previsto il contatto fisico con gli insegnanti e i compagni orientato ad abbassare le difese dei partecipanti e a creare un clima informale e familiare.

Soprattutto nelle classi di italiano per migranti in cui il livello di conoscenza linguistica degli studenti è scarso, il corpo costituisce uno strumento di comunicazione molto utilizzato, sia dal migrante, nel tentativo di esprimersi e di facilitare la comprensione del proprio messaggio all'ascoltatore, sia dall'insegnante, che si aiuta con la gestualità per la spiegazione di concetti e significati vari.

²⁵⁷ C. TOSI, *Corpo, persona, sensibilità e umiltà*, in A. CAPELLI e F. LORENZONI (a cura di), *La nave di Penelope: educazione, teatro, natura, ecologia sociale. 20 anni di esperienza della Casa-Laboratorio di Cenci*, Firenze, Giunti-Cridea, 2002, pp. 335-336

²⁵⁸ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, pp. 28-29

“Il corpo parla laddove le parole sfuggono, e i corpi dei nostri tanti studenti raccontano le loro stanchezze, le loro speranze, le loro attese, le loro potenzialità e i loro silenzi.”²⁵⁹

È fondamentale, dunque, prestare attenzioni ai corpi, alle espressioni, a ciò che viene trasmesso senza essere detto. “Qualsiasi progetto educativo che voglia essere centrato sulla persona, non può non contemplare i corpi”:²⁶⁰

*Nelle nostre scuole per primi ci sono i corpi, mani, braccia, labbra, occhi, orecchie, i corpi degli uomini e delle donne e dei ragazzi delle nostre scuole, delle nostre stanze che ricordano le piazze a cui si approda ognuno seguendo la propria strada, le proprie possibilità, i propri desideri, i propri bisogni, il proprio destino. Allora le scuole sono piazze, inizia così la vita della scuola con un cerchio che accoglie tutti e tutti mette in gioco, dove le voci si fanno coro, ed è il cerchio, questa distanza misurata, che tutti contiene e trattiene.*²⁶¹

Il disporsi in cerchio, per svolgere attività corporee singolarmente, a coppie o in gruppo, è l'assetto che viene utilizzato anche per il canto, l'armonizzazione delle voci ad un ritmo unisono. Il canto corale lega le voci, espressioni della propria unicità che si mischiano e si sommano l'una all'altra.

“Il ritmo comune, la coralità aiuta a far sentire protetti: si diventa adeguati anche stonando, perché nel canto corale non c'è bisogno della performance individuale, c'è quella collettiva.”²⁶² Attraverso il canto si sperimenta il potere contenitivo del gruppo: se da un lato si diventa invisibili poiché la propria voce va a perdersi e a mescolarsi fra le altre, dall'altro lato nella partecipazione al canto corale “ci si può permettere di provare, di osare.”²⁶³

Il canto unisce e consola, collegandosi con il bello interiore ed esteriore, riattiva una mimica facciale, ed ognuno si mostra con le proprie emozioni.²⁶⁴ Non a caso, in molte comunità e nelle quasi totalità delle religioni, il canto si presenta più volte come espressione dell'unicità del gruppo, momento in cui si pronunciano le stesse parole, allo stesso ritmo e con la stessa tonalità.

²⁵⁹ M. D'ANGELO, *La Scuola di italiano per migranti dell'Associazione “El Comedor Estudiantil Giordano Liva Onlus”*, in C. VETTORI (a cura di), *La nostra scuola è il mondo intero. Storie di migrazione e di inte(g)razione*, Pisa, Centro Gandhi Edizioni, 2011, p. 133

²⁶⁰ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 29

²⁶¹ *Scuole*, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

²⁶² C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 30

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ Cfr. *Ibid.*

Infine il canto è espressione di gioia, è forma di comunicazione armonica, che rinsalda e rinvigorisce l'identità corale. Ecco perché, nell'idea di scuola di italiano per migranti che si sta sviluppando, il corpo e il canto non ricoprono una posizione marginale, bensì entrano stabilmente a far parte del progetto educativo e formativo.

6.2. Attività ludiche

Oltre al corpo e al canto, anche il gioco riveste un ruolo importante nella costruzione del clima di classe, plasmando la relazione studente/insegnante e fra studenti stessi. Attraverso il gioco si coltivano una pluralità di abilità.²⁶⁵

Cognitive → l'attività ludica richiede innanzitutto la comprensione dei principi che regolano il gioco, l'elaborazione di tattiche e di strategie che accrescano le possibilità di vittoria e l'osservazione e lo studio dei comportamenti e delle reazioni dell'avversario.

Linguistiche → la spiegazione delle regole avviene verbalmente, così come la negoziazione delle stesse. Inoltre, durante il gioco vi sono degli scambi comunicativi fra compagni di squadra e discussioni sulle infrazioni o presunte tali con la squadra avversaria. Molti giochi si caratterizzano per l'utilizzo di un lessico particolare, proprio del gioco stesso. I giocatori sono portati, così, a relazionarsi e a confrontarsi continuamente, sperimentando l'esercizio delle facoltà linguistiche.

Sociali → molte attività ludiche non vengono svolte singolarmente, ma prevedono la divisione e il raggruppamento in squadre. Ogni giocatore deve integrarsi con il proprio gruppo, impegnarsi in azione da svolgersi unitamente agli altri componenti ed interagire con loro. Si sviluppano dinamiche cooperative all'interno della propria squadra e dinamiche competitive con le squadre avversarie.

²⁶⁵ Cfr. P. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, De Agostini Scuola 2008, p. 40

Motorie e psicomotorie → anche nel gioco, il corpo abbandona la posizione marginale a cui viene relegato solitamente e torna a ricoprire una posizione centrale. “Il corpo ha una sua comprensione del gioco e delle sue regole. Il corpo impara per imitazione e poi per graduale spostamento, finché infine trova il suo linguaggio e la sua modalità unica di partecipazione. I corpi scambiano calore, vicinanza, sostegno.”²⁶⁶

Emotive → una pluralità di sensazioni ed emozioni nascono e crescono insieme al gioco: tensione, divertimento, gioia, scoraggiamento, entusiasmo, ecc. “Sul piano della memorizzazione il gioco ha il grandissimo pregio di consentire la reiterazione *gradita*, spesso *cercata* del gioco stesso”,²⁶⁷ consentendo agli studenti di acquisire il lessico proprio delle varie attività, che può diventare base per nuove espressioni linguistiche.

Vi sono una pluralità di giochi: giochi cooperativi e giochi competitivi, giochi statici e giochi di movimento, giochi di fiducia, di strategia, di memorizzazione, sensoriali, ecc. Attraverso le attività ludiche si approfondisce e rafforza la conoscenza reciproca all'interno del gruppo, in quanto si è chiamati ad interagire, ad organizzare e dividere i propri sforzi con quelli dei compagni. Inoltre, ognuno può ricoprire la posizione che vuole, più incline alle proprie qualità caratteriali e al proprio interesse verso il gioco stesso: generalmente le persone estroverse non hanno difficoltà nello sperimentarsi in giochi nuovi, anzi si relazionano ad essi con curiosità e interesse, mentre le persone più timide partono in disparte ed accrescono gradualmente la propria fiducia e apertura verso gli altri componenti del gruppo e verso il gioco stesso. Sa rispettare, così, i tempi di ognuno, attraverso la sospensione del giudizio si rivela rassicurante sulle incertezze poiché nel gruppo si è accolti, si è incitati e spronati a dare il massimo, con l'unica pretesa dell'impegno.

Infine, il gioco coltiva un nuovo genere di relazioni studente/insegnante. Quest'ultimo non è giudice esterno, ma, prendendo parte alle attività ludiche, mostra i propri punti deboli e in alcuni casi la propria goffaggine, ponendosi alla pari degli studenti e rafforzando rapporti orizzontali. Mentre nelle spiegazioni in classe, l'insegnante, unico parlante madrelingua, condivide le proprie conoscenze e mostra la propria sicurezza dinanzi a un gruppo classe composto da migranti con scarse capacità linguistiche, nel

²⁶⁶ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 29

²⁶⁷ P. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, De Agostini Scuola 2008, p. 40

gioco si è tutti alla pari. Cambiando registro, passando da una comunicazione verbale a una comunicazione gestuale e fisica, l'insegnante perde il vantaggio che aveva sugli studenti e si relaziona ad essi in un campo assolutamente paritario, dove può essere il primo ad essere bonariamente deriso per le difficoltà con cui svolge determinati esercizi. Il gioco, in questo modo, "favorisce lo sciogliersi di tensioni relazionali".²⁶⁸

*Spesso per distendere la preoccupazione abbiamo usato l'espedito del "gioco", che sappiamo essere la via maestra per il coinvolgimento delle persone e all'attenuazione dell'ansia in tutti i paesi e in tutte le età. Ci sono state gare accanite durante il lavoro sulla fonetica: "vince la squadra che trova più nomi di animali che iniziano con la f!" gare su chi trovava più modi per chiamare una cosa o un'azione, gare sui sinonimi e contrari, per ricomporre parole preventivamente divise in sillabe, usando i fogli e i corpi, muovendosi nello spazio e perdendosi nelle infinite discussioni finali su chi aveva fatto più punti (...). Catalizzate le ansie nella competizione, il gioco ha rassicurato, ha attivato la concentrazione e diminuito la paura del giudizio e l'ansia da prestazione che sono tanto di ostacolo ai nuovi apprendimenti.*²⁶⁹

Mentre gli esercizi convenzionali svolti in classe sono utili per la memorizzazione delle regole grammaticali, ma sono demotivanti e noiosi per la loro "mancanza di significatività",²⁷⁰ nelle attività ludiche "si usa la lingua dimenticando che lo scopo ultimo è quello di perfezionare o acquisire lingua."²⁷¹ È veramente ampio lo spettro dei giochi che possono essere utilizzati in classe per il rafforzamento e l'esercizio delle proprietà linguistiche: dalla battaglia navale, che consente a migranti analfabeti di cimentarsi nella lettura e nella pronuncia dei suoni di lettere e numeri, a *memory*, dove per vincere non basta ricordare la posizione della figura gemella ma occorre pronunciarne correttamente il nome, ai giochi di carte nei quali, al posto di semi e numeri, troviamo i verbi con le loro coniugazioni. Così una partita a scopa si trasforma in un gioco in cui su ogni carta si trova un verbo coniugato in un determinato tempo verbale, il passato prossimo prende il passato prossimo, il futuro semplice il futuro semplice ecc. Lo studente dovrà essere abile nel riconoscere i tempi verbali delle carte presenti sul banco e scegliere la giocata in relazione ad esse. Con il gioco ci si diverte dimenticando che allo stesso tempo si sta apprendendo.

Si deducono due forti cambiamenti di ruolo introdotti dalla metodologia ludica: da un lato, gli studenti sono protagonisti e sono attenti alla correttezza formale, da cui dipende la

²⁶⁸ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas, 2012, p. 29

²⁶⁹ *Ivi*, p. 10

²⁷⁰ P. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, De Agostini Scuola 2008, p. 41

²⁷¹ *Ivi*, p. 40

*possibilità della propria vittoria o di bloccare l'avversario; dall'altro, l'insegnante non è più giudice ma, come dicevamo, arbitro.*²⁷²

Nel mese di aprile 2012, agli studenti della classe analfabetismo del “Comedor Estudiantil – Giordano Liva” è stata proposta una tombolata per ripassare i numeri appresi qualche mese prima. Dopo una iniziale presentazione delle regole della tombola, gioco sconosciuto a molti partecipanti, si è creato un clima molto conviviale nel quale gli studenti si sono cimentati e divertiti nella ricerca della terna, quaterna, cinquina e tombola finale. La settimana successiva si è riproposta una tombola con i nomi: i migranti non avevano davanti a loro un tesserino pieno di numeri, bensì un foglio ricco di immagini. L'insegnante pescava un bigliettino dal sacchetto e pronunciava una parola e lo studente doveva essere abile nel ricercarla tra le immagini che aveva sul foglio. La tombola numerica e nominale è consistita in un felice esperimento di attività ludica strettamente legata alla didattica. Come lei, una molteplicità di altri giochi possono essere riadattati ed utilizzati in classe per mantenere viva l'attenzione degli studenti, per creare un clima conviviale e per rafforzare aspetti linguistici, semplici e complessi.

6.3. Laboratori manuali

*“Creare è una forma di maturità: educa,
rende felici e adulti in senso buono.
Non creare è morire, e prima,
irrimediabilmente invecchiare”*

Anna Maria Ortiense

Da Maria Montessori a Danilo Dolci, dai CEMEA fino alle tecniche utilizzate in classe da Asinitas, i laboratori manuali costituiscono l'espressione della “dimensione del fare,

²⁷² Ivi, p. 43

nell'idea che l'apprendimento sia primariamente esperienziale: è nell'azione che ci si confronta e si elabora.”²⁷³

In una classe di italiano L2, composta da migranti limitati nelle possibilità espressive dalle scarse conoscenze linguistiche, le possibilità di espressione verbale possono essere integrate e sostenute dall'espressività manuale. “Occorre lasciar fare alle mani nella ricerca dell'espressione di sé, le mani utilizzano un linguaggio che genererà nuove parole a seguire, nuove possibilità espressive e linguistiche.”²⁷⁴

I laboratori manuali sono un'altra forma di espressione del sé, di narrazione del proprio passato e della propria identità. Ciò che si crea racconta qualcosa dell'autore dell'opera: la sua creatività nel dar forma a un qualcosa di astratto, gli oggetti e i materiali con cui sceglie di rappresentarlo, le modalità con cui l'elaborato verrà presentato al gruppo. Non è un creare privo di senso, poiché l'elaborato è sempre espressione, meditata prima e realizzata poi, della volontà di dar forma a pensieri, situazioni vissute o ambienti lontani. Ognuno lavora singolarmente, ma è anche “la dimensione del fare concreto insieme agli altri, che costruisce quello che l'antropologo Ernesto De Martino definiva come *il sentimento della presenza*, ovvero il sentirsi persone dotate di senso in un contesto dotato di senso.”²⁷⁵

*L'elaborato racconta il proprio autore, sintetizza il suo desiderio espressivo nel qui e ora della situazione creativa. L'elaborato viene mostrato e condiviso con il gruppo e dunque consente ai partecipanti uno svelamento degli uni agli altri. La dimensione del fare facilita relazioni immediate e dirette veicolate dall'utilizzo condiviso dei materiali e degli strumenti stessi. La dimensione del fare insieme è fortemente conviviale per la circolarità gioiosa dell'esperienza creativa. Suggestisce il mutuo aiuto, il confronto.*²⁷⁶

La stessa Maria Montessori “definiva le mani l'organo dell'intelligenza”²⁷⁷, giungendo a elaborare gran parte dei suoi sistemi d'insegnamento/apprendimento basandosi sull'utilizzo di materiali vari. Dai giochi per i verbi alle scatole grammaticali, dalla simbologia utilizzata per l'analisi logica agli alfabetari mobili, ha costruito una serie di strumenti finalizzati ad agevolare la comprensione delle “strutture linguistiche e il loro combinarsi e trasformarsi, agendo i processi esperienzialmente, coinvolgendo anche il

²⁷³ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

²⁷⁴ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 24

²⁷⁵ *Ibid.*

²⁷⁶ *Ivi*, pp. 24-25

²⁷⁷ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

tatto oltre la vista, e conseguentemente rielaborandoli e memorizzandoli a livello cognitivo”.²⁷⁸

I laboratori espressivo/manuali possono costituire una tappa del processo di narrazione del sé. L’insegnante, in seguito all’introduzione di un oggetto, un racconto, uno sfondo evocativo invita e sostiene gli studenti nella produzione di un elaborato che si riferisca al tema in questione, che può essere, ad esempio, legato al viaggio, alla società di partenza o a quella di arrivo. Lo studente crea un qualcosa di personale e originale, e successivamente viene incoraggiato nel presentare al gruppo l’oggetto della propria creazione e nello svelare il significato sotteso all’opera prodotta.

Per mezzo dell’elaborato l’autore dà forma, materializza l’astratto. Cerca, tra i materiali messi a disposizione, quelli che più si prestano alla concretizzazione dell’idea da realizzare. Al fine di permettere la libera e incondizionata espressione del sé, è utile mettere a disposizione una grande varietà di materiali. Materiali che non per forza dovranno conformarsi a quelli normalmente utilizzati per il disegno o la realizzazione di piccole miniature, dove alcuni studenti, nel corso del loro processo educativo, avranno sviluppato buone capacità nel maneggiarli, ma saranno tanto più potenzialmente creativi, quanto più saranno inusuali: carte e cartoni, scatole, nastri, fili, spaghi, bottoni, conchiglie, sassi, stoffe, ecc. costituiscono materiali bizzarri e originali con i quali tentare di rappresentare.

Devono saper esercitare un’attrattiva, per questo devono essere tanti, belli e diversi:

*La loro varietà è quella che suggerisce un discorso. Spesso bisogna toccare, lasciare che sia il materiale a sceglierci e ispirarci. Molte volte il risultato arriva in maniera improvvisa e inaspettata; molte volte ci sorprendiamo di come le mani riescano a dominare un materiale che, probabilmente, non abbiamo mai usato nella nostra vita. O ancora, la soddisfazione e il piacere di ritrovare un materiale con il quale avevamo familiarità e che, proprio per questo motivo, ci fa sentire a nostro agio e ci conduce nei luoghi e nei tempi a cui esso appartiene.*²⁷⁹

A volte, adoperare materiali inusuali, difficili da modellare e da assemblare tra loro, può portare lo studente a spazientirsi, a innervosirsi e ad abbandonare il lavoro. L’insegnante deve essere abile nel sostenere e nell’incoraggiare l’operato di ognuno, anche quando si vergogna di ciò che ha prodotto e si rifiuta inizialmente di condividerlo con gli altri. “La cosa importante è che tutti, nessuno escluso, arrivino a produrre un

²⁷⁸ *Ivi*

²⁷⁹ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 25

risultato: nessuno deve lasciare la stanza con un sentimento di fallimento.”²⁸⁰
L’insegnante sarà il primo a sperimentare insieme agli studenti il fare manuale con materiali non convenzionali. Non sarà giudice esterno, ma il primo artista, vivendo le stesse difficoltà degli alunni nel costruire un oggetto rappresentativo e condividendo successivamente in gruppo il significato della propria opera. È il primo a rivelarsi, ad aprirsi, a svelarsi all’altro, perché il processo di costruzione di un ambiente familiare, votato all’ascolto, che sa contenere e offrirsi come spalla d’appoggio per le sofferenze di cui i migranti sono portatori, presuppone una piena reciprocità, un’uguaglianza nei ruoli e, quindi, nelle attività.

I laboratori manuali consentono, quindi, la costruzione di un’esperienza comune attraverso il fare. Nuova forma di narrazione autobiografica non scritta ma simbolica, creano comunicazione, scambio e reciproca conoscenza intorno a oggetti concreti.²⁸¹ Si ricollegano ed entrano stabilmente a far parte degli strumenti attraverso cui la scuola di italiano stimola e incoraggia la rielaborazione e la condivisione del vissuto e dell’identità migrante, spesso messe a tacere dalle insufficienze linguistiche e dall’esclusione sociale.

²⁸⁰ *Ibid.*

²⁸¹ Cfr. *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

CAPITOLO 7. APPROCCIO ALLA PERSONA MIGRANTE

7.1. Cura della persona

Nel processo di apprendimento della lingua intervengono elementi che trascendono lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Fattori identitari, psico-affettivi e socio-culturali richiamano la necessità di una programmazione didattica che dovrà inevitabilmente accordare centralità alle caratteristiche e alle esigenze dello studente.²⁸²

L'obiettivo dell'insegnante e della scuola dovrebbe essere quello di educare, non di istruire. Mentre quest'ultimo termine deriva dal latino *instruere*, ovvero “fabbricare”, “costruire”, “addottrinare” e mira all'insegnamento di un insieme di conoscenze e abilità pratiche selezionate e fornite dall'insegnante allo studente, il primo deriva dal latino *educere*, ovvero “far uscire fuori”, “trarre” ciò che l'apprendente elabora, promuovendo “l'emergere di potenzialità che conducono allo sviluppo della sfera intellettuale, cognitiva, psico-affettiva e sociale.”²⁸³

Per cura della persona si intende, dunque, il riconoscimento del migrante nella totalità del suo essere, favorendo lo sviluppo onnidirezionale delle sue capacità e il riconoscimento delle implicazioni sociali, affettive e cognitive che la graduale integrazione nella nuova società comporta.

La scuola di italiano L2 si costituisce, così, come mediatrice del processo di inserimento sociale vissuto dal migrante. Luogo familiare, accogliente e incoraggiante, nel quale si proibisce l'ingresso alle barriere sociali, alle posizioni e ai ruoli di subordinazione che creano distanze e portano a relazionarsi agli studenti sulla base delle etichette, stereotipi e luoghi comuni che si creano e si alimentano intorno a loro.

²⁸² Cfr. P. DIADORI, M. PALERMO e D. TRONCARELLI, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni 2009, p. 76

²⁸³ *Ivi*, p. 194

*Le finalità e le azioni (...) [della scuola] sono quelle di creare e mantenere contesti educanti interculturali di accoglienza e di cura, e di offrire così percorsi che restituiscano alle persone la loro “interezza” e siano il più possibile onnicomprensivi rispetto ai loro bisogni.*²⁸⁴

La cura della persona presuppone, come condizione a priori, la vera conoscenza del migrante: Altro, proveniente da contesti sconosciuti, portatore di una cultura differente da quella italiana ed europea. Gli unici strumenti a disposizione che permettano di arrivare ad una vera comprensione sono quelli del dialogo, della comunicazione, del conoscersi e svelarsi reciprocamente.

“Per i migranti la scuola è luogo ideale di ospitalità e cura perché garantisce continuità nella relazione e utilizza il gruppo, valorizzandolo, sia come strumento di apprendimento che di cura dei singoli.”²⁸⁵ La classe è, prima di tutto, luogo d’incontro, non occasionale e inaspettato ma proposto e ricercato, nella quale si creano relazioni forti e stabili tra insegnante e studenti e tra studenti stessi. Il gruppo, con il passare del tempo e con l’accumularsi di esperienze vive e cariche di significato, assume una propria identità, che non sarà semplice somma delle identità dei suoi componenti, divenendo uno spazio familiare nel quale riconoscersi, abbandonandosi nella condivisione dei propri successi e delle proprie difficoltà.

L’insegnante-educatore “si rapporta al gruppo, ma ha una conoscenza intima e una comunicazione specifica con tutti, utilizzando vari canali comunicativi sia verbali che fisici (sguardi, abbracci...)”.²⁸⁶ Coltiva rapporti informali con gli alunni, non lasciandosi limitare dalle difficoltà proprie della comunicazione linguistica. Costruisce, insieme ai discenti, rapporti di amicizia che trascendono le mura scolastiche. Il rapporto che si coltiva “è centrato sullo studente, con il quale entra empaticamente allo stesso livello comunicativo e del quale conosce i tratti tipici della personalità.”²⁸⁷

In classe il ruolo di protagonista è svolto dal migrante, mentre l’insegnante ricopre il ruolo di regista, di coordinatore, di facilitatore della comunicazione. Si riscopre così il protagonismo e la centralità di una figura che, nella società, è costantemente passivizzata e relegata ai margini. Curare le relazioni, ridare importanza alle persone,

²⁸⁴ *Creare contesti di apprendimento*, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/contesti.html>

²⁸⁵ *Scuola sperimentale*, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/scuola_sperimentale.html

²⁸⁶ *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “Creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 15

²⁸⁷ *Ibid.*

significa attivare un processo di *empowerment* attraverso il quale lo studente riscopra le proprie potenzialità trasformatrici della realtà personale e sociale che vive e sperimenta ogni giorno.

*Una scuola di italiano è l'invenzione di uno spazio creativo dove costruire relazioni di uguaglianza tra non uguali, liberato da rapporti di dipendenza e potere. Levinas definisce l'incontro con l'altro un evento fondamentale e aggiunge: "dinanzi all'Altro devo mettermi su un piano di eguaglianza e mantenere un dialogo; ma ho anche il dovere di essere responsabile di lui."*²⁸⁸

La scuola è, dunque, responsabile verso i suoi studenti: a lei l'incarico di creare un contesto non pregiudicante di ascolto, di accoglienza, di ospitalità; di formazione di gruppo e di cura della persona.

Il suo primo compito consiste nel sostenere l'interesse dei migranti verso l'apprendimento della lingua italiana, incoraggiandoli affinché non si demoralizzino, soprattutto nei primi mesi di lezione, "quando il mondo dei segni sembra tutto aggrovigliato".²⁸⁹

L'insegnamento non consiste in una corsa contro il tempo. È necessario riconoscere e rispettare i tempi di apprendimento degli studenti, che saranno diversi in base alla familiarità che ogni componente del gruppo classe ha con la nuova lingua. "Il ritmo a cui dobbiamo adagiarsi è quello della tartaruga"²⁹⁰, procedendo passo a passo, verificando che tutti abbiano capito e sperimentato con efficacia quanto appreso. Per questo risulta fondamentale andare per gradi, ovvero inseguire una gradualità nell'insegnamento che miri, da una parte, a non lasciare indietro nessuno, e dall'altra, a dare sempre la sensazione allo studente di aver appreso qualcosa di utile e di aver accresciuto le proprie conoscenze.²⁹¹

Vi è, quindi, un forte legame tra il contesto educativo e le relazioni di cura ricercate e coltivate con ogni studente. "Ciascuno cresce solo se sognato"²⁹², sosteneva Danilo Dolci, ed ecco che la scuola deve essere il primo, in molti casi purtroppo l'unico, ambiente di incontro sociale, di scambio interculturale, di coesione, di convivialità nel quale il migrante cessa di essere un pericolo e un problema e torna ad essere un essere umano che sogna, e, allo stesso tempo, è sognato.

²⁸⁸ S. HONEGGER, *Aiuti alla lettura e alla scrittura*, dattiloscritto a cura di Asnada, scuola di italiano per migranti di Milano, p. 1

²⁸⁹ *Ibid.*

²⁹⁰ *Ibid.*

²⁹¹ Cfr. *Ibid.*

²⁹² D. DOLCI, *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Bari, Laterza, 1970

7.2. Sospensione del giudizio

Il primo giudizio da rifiutare è quello del migrante irregolare come criminale, “clandestino”, minaccia sociale da temere e respingere. La scuola nonviolenta accoglie gli studenti senza farsi influenzare dalle etichette che si portano dietro. È luogo aperto, di incontro e di scambio, di conoscenza reciproca e di costruzione di un percorso di integrazione che trasforma la scuola stessa in veicolo primario di coesione e di inserimento sociale.

Incoraggiando gli studenti a raccontarsi e ad abbassare le difese con cui si custodisce il tesoro della propria identità, si pone all’ascolto, libero dai pregiudizi ed empatico, delle storie e dei vissuti di cui ognuno è portatore. Cerca di comprendere le motivazioni che ne hanno guidato le scelte e le azioni, senza giudicarle o valutarle in base ai preconcezioni con cui le cornici culturali abitano a considerare il diverso, l’Altro.

Solo “dove il giudizio è sospeso ognuno può sentirsi a proprio agio”²⁹³, nell’espressione del sé libera da accuse e sentenze.

Servono ambienti che possano sospendere il giudizio e consentire alle persone di mettersi in gioco. Chi offre formazione non fa altro che essere reciproco a chi in quel momento ascolta e riceve, garante di quella circolarità che costruisce contemporaneamente e parallelamente il senso di presenza dei singoli e il consolidarsi del gruppo in quanto tale.

Presenza deriva dal latino *praesentia*, sostantivo di *prae esse* che significa “essere innanzi”. Assenza, al contrario, deriva da *absentia*, sostantivo di *ab esse*, ovvero “essere lontano”.

“Per poter cogliere la vera presenza è necessaria una sospensione del giudizio, occorre cioè liberarsi da tutte quelle sovrastrutture ed etichette che danno l’impressione di sapere chi si ha di fronte, ma che in realtà impediscono il reale incontro con l’altro.”²⁹⁴

A scuola ci si mette nei panni dell’altro. Si ascoltano le sue testimonianze e si accolgono le sofferenze. Se ne raccolgono le confidenze, restituendo alle donne e agli uomini protagonisti di quelle storie, quella dignità negata e calpestata nella società, attraverso la sospensione del giudizio.²⁹⁵

²⁹³ Scuole, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

²⁹⁴ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 2

²⁹⁵ *Ivi*, p. 53

7.3. Creazione di un contesto di accoglienza

La scuola è il contesto in cui l'apprendimento si struttura e prende forma. L'ambiente fisico e relazionale dove si vive il tempo della scuola "è tempo di vita, tempo conviviale se la scuola riesce a strutturarsi nell'intimo delle persone come una base sicura, dove l'esperienza è protetta, dalla quale si parte verso esperienze meno protette anche perché vi si può tornare"²⁹⁶.

Si costituisce in opposizione alla concezione del tempo prodotta dalla relazione migrante-società: tempo sospeso, composto da lunghe attese destrutturanti e passivizzanti che caratterizzano le procedure burocratiche per il permesso di soggiorno, la ricerca di un alloggio e di un lavoro, la permanenza nei vari centri di accoglienza, la richiesta di asilo politico, ecc.

È il tempo della presenza, nel quale si incrementa la conoscenza della lingua, si costruisce un ambiente conviviale, familiare e si fa esperienza della propria "nuova vita":

*È il qui ed ora di una nuova presenza, dove non occorre difendersi, uno spazio di scoperta, dove può iniziare un nuovo confronto, concedersi ritorni indietro e salti in avanti, dove prima di tutto ci si concede la libertà di rinarrarsi insieme agli altri per capire cosa è successo, dove siamo e cosa vorremmo.*²⁹⁷

Perché si strutturi come "base sicura" dalla quale intraprendere viaggi che conducono all'esplorazione di sé, all'elaborazione del proprio vissuto e alla ricerca di nuovi punti di contatto con una cultura diversa da quella di provenienza, la scuola deve costituirsi come spazio di accoglienza, in cui i migranti possano sentirsi, prima di tutto, a proprio agio.

Coltivando le relazioni tra gli studenti e tra questi e gli insegnanti, si costruisce una scuola che sia comunità, ma che, al tempo stesso, sappia guardare in profondità nei singoli. Ogni individuo è portatrice di esigenze, di un passato, di visioni del mondo differenti. Queste ricchezze non si perdono, sommerse dalla pluralità della classe, ma

²⁹⁶ *Apprendimento e motivazione*, testo contenuto nella sezione "Creare contesti di apprendimento" dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_motivazione.html

²⁹⁷ *Ibid.*

vengono invece condivise e valorizzate dal gruppo. “E’ così che un ambiente si fa contesto, ovvero la trama su cui poggiano e si sviluppano le azioni di tutti.”²⁹⁸

Per contesto si intende:

*sia lo spazio fisico nel quale ci troviamo ad operare sia l'ambiente relazionale, il clima emotivo che si sviluppa all'interno di un gruppo. Occorre tenere presente che queste dimensioni (fisico/spaziale e emotivo/relazionale) s'influenzano vicendevolmente in modo significativo. Entrambe vanno costruite con estrema cura e attenzione e sono fondamentali per il processo dei singoli individui.*²⁹⁹

Si tratta di una scuola che non dimentica l’aspetto emotivo, affettivo, relazionale e sociale che incide sia nel processo d’apprendimento, sia nella costruzione del gruppo classe. Guardando alla persona nella sua interezza, non la considera come un contenitore vuoto e impersonale nel quale depositare conoscenze linguistiche, ma come essere umano impegnato nella ricerca di nuovi significati, nuove relazioni, orientato verso un processo di resilienza, “intesa come la possibilità di ritrovare la propria forma originaria dopo un forte stress.”³⁰⁰

La creazione di un contesto di accoglienza, dove promuovere una nuova cultura della convivenza, non può basarsi sull’improvvisazione, bensì necessita di una continua cura, costruzione di rapporti di familiarità e sensibilità.³⁰¹

“E’ l’ambiente stesso, curato e regolato, che ci guida e che offre a tutti il proprio spazio e il proprio tempo”³⁰², nel quale ritrovarsi, condividere e ricercare. Gli spazi devono essere studiati in modo da risultare neutri ma non anonimi. Spazi da riempire con gli elaborati, i racconti, i prodotti dei laboratori manuali, ecc., in modo che la classe e le sue mura prendano vita, esprimano l’anima del gruppo e rappresentino il percorso di un lavoro dove lo studente possa riconoscere il proprio protagonismo, i propri apporti e le tappe del viaggio linguistico intrapreso con gli altri compagni.

²⁹⁸ Scuole, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

²⁹⁹ Finestre di metodo, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

³⁰⁰ C. MAMMARELLA, *In cerca della lingua. La scuola di italiano: tra ricerca del metodo e creazione del contesto*, dattiloscritto a cura di Asinitas, p. 3

³⁰¹ Cfr. C. MAMMARELLA, *L’italiano sotto della luna*, p. 7, documento contenuto nella sezione “Altri materiali teorici” facente parte della macrosezione “Materiali teorici e letterali di Asinitas” dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato” <http://asinitas2.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

³⁰² Scuole, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

La prima cosa di cui prendersi cura sono gli spazi, sufficientemente accoglienti da rendere l'atmosfera non asettica, ma quella propria di un ambiente di vita, ma al tempo stesso sufficientemente semplici e neutri perché il gruppo possa "riempirli", costruirseli a propria immagine e somiglianza...

L'ambiente, i muri, gli oggetti che vengono costruiti, sono la testimonianza visibile del dipanarsi di un processo di crescita: dell'apprendimento linguistico, delle esperienze condivise, delle relazioni.³⁰³

“L'ambiente deve essere tondo”, favorendo l'orizzontalità e la reciprocità sostiene la circolazione delle esperienze e la possibilità del fare concreto, dello sperimentare e sperimentarsi, attraverso laboratori, giochi e altre attività. Non è uno spazio già costruito e predisposto all'inizio dell'anno, nel quale gli studenti non si riconoscono, ma è spazio inizialmente vuoto che aspetta di essere riempito dai loro contributi, acquistando un'anima specchio dell'identità di gruppo che si rafforza e si alimenta lezione dopo lezione.

Lo spazio vuoto ma accogliente si presta bene per raccogliere le tracce (gli elaborati e le esperienze) del percorso del gruppo: testi, elaborati grafici, ecc. È cura del formatore/insegnante disporre le tracce nello spazio in maniera che ciascuno ne abbia una buona restituzione anche dal punto di vista visivo/estetico...I materiali devono essere esposti e alla portata di tutti.³⁰⁴

La creazione di un contesto di accoglienza prevede che i testi e i lavori realizzati dagli studenti siano disposti sulle pareti, che siano predisposti e messi in bella vista gli strumenti e i materiali da utilizzare nella realizzazione delle varie attività, che i tempi della giornata siano chiari e riconoscibili a tutti, lasciando sempre uno spazio per la conoscenza individuale all'inizio o alla fine della lezione, e che siano organizzati momenti di convivialità.

Il contesto non è solo il luogo fisico in cui la scuola prende vita, è anche il clima relazionale coltivato tra i suoi frequentatori. Se la scuola vuole essere, prima di tutto, casa, luogo familiare, occorre celebrarvi feste, ritagliare dei momenti in cui pranzare o cenare insieme, condividere musica, canti, danze, giochi e chiacchiere informali.

Un luogo fisico e relazionale accogliente, educante, affettivo, partecipativo, rassicurante, curato e autogestito facilita scambi, esperienze e relazioni.

Insegnare italiano a persone costrette a lasciare il proprio ambiente nativo significa innanzitutto fornire loro un nuovo spazio fisico e relazionale in cui tornare ad essere

³⁰³ *La cura del contesto*, testo contenuto nella sezione “Creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/cura_contesto.html

³⁰⁴ *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

persone. Uno spazio costituito da un luogo curato e accogliente, capace di creare un'atmosfera rilassata e conviviale, che diventi un ambiente atto a favorire e ritrovare l'integrità della persona e del proprio vissuto. Uno spazio che da fisico diventi relazionale, in cui si condividano la propria esperienza e il proprio viaggio e in cui docenti e studenti abbandonino ruoli ed etichette e si porgano all'altro, reciprocamente, nel tentativo di accogliere il dono della propria presenza. [...]La scuola diviene così un luogo di costruzione di relazioni autentiche fra persone, una soglia di reciproche alterità da varcare nel difficile tentativo di afferrare l'altro, di riconoscerlo, ascoltarlo. Un dialogo, uno scambio di punti di vista, di mondi diversi, assumendo i quali il proprio orizzonte di vita acquisisce nuove visuali.

[...]Uno spazio di accoglienza costruito in questo modo diventa il miglior contesto per l'acquisizione e l'apprendimento della lingua italiana.³⁰⁵

³⁰⁵ V. GUALTIERI e N. LEPORINI, *Una (fra diverse) idee di scuola*, articolo apparso nel volume *Le scuole popolari – per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione sociale*, edito da FOCUS . Casa dei diritti sociali, nel giugno 2011.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio i miei genitori che mi hanno sempre lasciato libero di scegliere, nel percorso universitario così come nella vita, ciò che più mi appassionava senza cercare di forzare le mie scelte e condizionare i miei passi, anche quando sembravano utopici e privi di futuro. Se alla fine del mio percorso educativo mi ritrovo entusiasta e soddisfatto del cammino intrapreso, lo devo a loro.

Ringrazio gli amici del Mula con cui condivido radici, passato, presente e futuro e con cui si continua a crescere, prendendo strade differenti ma rimanendo legati da amicizie secolari; gli amici di Pavia con i quali si è creato un gruppo molto più forte delle distanze geografiche che oggi ci separano; e gli amici di Pisa e i compagni di corso, con i quali ho trascorso due anni indimenticabili.

Ringrazio Rocco Altieri non solo in quanto relatore di questa tesi, quanto primariamente come esempio e maestro di nonviolenza. E con lui tutti i professori che si dedicano e credono al nostro corso di laurea, con la volontà di formare futuri uomini che sapranno relazionarsi ai problemi, al diverso, allo sconosciuto, nonviolentemente e diversamente.

Ringrazio la mia proprietaria Faida e il suo cane Freccia (la nonviolenza a quattro zampe) la loro presenza, la loro casa e il loro giardino nel quale ho ritrovato un angolo di paradiso e un ambiente che nemmeno ora ho intenzione di lasciare. E con loro ringrazio Ale, Checcolone, Jack, Lo, Manfri, Mario, Massi, Nico, Silvia e Simo, grazie ai quali la casa si è trasformata in famiglia.

Ringrazio “El Comedor” che mi ha dato l’opportunità di insegnare italiano ai migranti, i maestri con cui ho condiviso la splendida esperienza di insegnamento di quest’anno e le operatrici di Asinitas, che con il loro corso mi hanno entusiasmato e hanno rivoluzionato il mio pensiero di “fare scuola”.

E soprattutto ringrazio gli studenti della scuola di italiano e, in particolar modo, i ragazzi del centro richiedenti asilo: l’amicizia che mi lega a loro è stato il vero motore di questa tesi e il faro che ha guidato la ricerca.

E infine ringrazio Galtung e Nurammad, perché il primo, attraverso il suo cattivo esempio, mi ha fatto capire quanto sia inutile una nonviolenza teorica che si scontri con un’incoerenza pratica e il secondo poiché dimostra quotidianamente quanto bastino una

manciata di parole e una melodia un po' "originale" per farsi amare, costruire ponti ed abbattere i muri imposti dall'alto.

BIBLIOGRAFIA

BALBONI P., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, De Agostini Scuola 2008

BARTOLI C., DE GAUDIO R. e FIORE E.(a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “Percorsi” di Asinitas, 2012

BARTOLI C., MAMMARELLA C. e SMERILLI A.(a cura di), *Li afferri, li perdi*, Roma, collana “Percorsi” di Asinitas, 2012

BARTOLI C., SMERILLI A. e TUCCI M.(a cura di), *Il grande gioco di Oz*, Roma, collana “Percorsi” di Asinitas, 2009

BARTOLI C., SMERILLI A., TUCCI M. e BEHTS AMPUERO V.(a cura di), *Mio idea*, Roma, collana “I libretti” di Asinitas, 2009

BORELLA G., CARSETTI M. e MAMMARELLA C.(a cura di), *Geografie extravaganti. Luoghi e percorsi della migrazione*, Roma, collana “Percorsi” di Asinitas, 2010

BUBER M., *L'io e il tu*, Pavia, Bonomi Editore, 1991

CAMBI F., *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Editori Laterza 2005

CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Editori Laterza, 2002

CAPELLI A. e LORENZONI F.(a cura di), *La nave di Penelope: educazione, teatro, natura, ecologia sociale. 20 anni di esperienza della Casa-Laboratorio di Cenci*, Firenze, Giunti-Cridea, 2002

CAPITINI A., *La realtà di tutti*, Pisa, Arti Grafiche Tornar, 1948

CARSETTI M., MAMMARELLA C. e DE SARNO PRIGNANO T.(a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana “I libretti” di Asinitas, 2009

DAL LAGO A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli, 2009

DEMETRIO D. e FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli 2002

DEMETRIO D. e FAVARO G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice 1992

DEMETRIO D., *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1988

DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1996

DIADORI P., PALERMO M. e TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni 2009

DOLCI D., *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Bari, Laterza, 1970

DOLCI D., *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Edizioni Sonda 1988

FAVARO G. (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini e Associati 2000

FREINET C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1974

FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, EGA, 2002

FREIRE P., *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973

GOLDONI M. e LORENZONI F., *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*, Perugia, Edizioni Era Nuova, 2005

ILLICH I., *La convivialità*, Boroli editore, 2005

ILLICH I., *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1983

LE BOHEC P., *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Bergamo, ed. Junior, quaderni di Cooperazione educativa, 2001

MEZZADRA S., *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Verona, Ombre corte, 2006

MONTESSORI M., *Formazione dell'uomo (Pregiudizi e nubele. Analfabetismo mondiale)*, Milano, Garzanti, 1955

MONTESSORI M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000

PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Bari, Editori Laterza 2002

PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Convegno di studio (Trieste, 6-7 ottobre 2006), Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007

SAYAD A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002

SCLAVI M., *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

ULIVIERI S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice 1997

VETTORI C.(a cura di), *La nostra scuola è il mondo intero. Storie di migrazione e di inte(g)razione*, Pisa, Centro Gandhi Edizioni, 2011

Documenti e testi:

ASINITAS (a cura di), *Apprendimento e motivazione*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_motivazione.html

ASINITAS (a cura di), *Approccio alla persona migrante*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/persona_migrante.html

ASINITAS (a cura di), *Creare contesti di apprendimento*, testo contenuto nella sezione “Aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/contesti.html>

ASINITAS (a cura di), *Finestre di metodo*, testo contenuto nella sezione “La formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/finestre.html>

ASINITAS (a cura di), *Il Nome*, documento contenuto nella sezione “Altri materiali teorici” facente parte della macrosezione “Materiali teorici e letterali di Asinitas” dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

ASINITAS (a cura di), *Il ruolo strategico della comunità scolastica per il rinnovamento globale della scuola*, dattiloscritto a cura di Asinitas Onlus

ASINITAS (a cura di), *L’apprendimento esperienziale*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/apprendimento_esperienziale.html

ASINITAS (a cura di), *La cura del contesto*, testo contenuto nella sezione “Creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/cura_contesto.html

ASINITAS (a cura di), *La formazione*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

ASINITAS (a cura di), *Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>

ASINITAS (a cura di), *Ospitalità e apprendimento*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/ospitalita.html>

ASINITAS (a cura di), *Proposte formative*, testo contenuto nella sezione “la formazione” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/proposte.html>

ASINITAS (a cura di), *Scuola sperimentale*, testo contenuto nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus http://www.asinitas.org/scuola_sperimentale.html

ASINITAS (a cura di), *Scuole*, testo contenuto nella sezione “aree educative” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/scuole.html>

ASINITAS (a cura di), *Spunti metodologici*, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>

COMMARE G., *La letteratura migrante come fattore d'integrazione europea*, Centro di documentazione europea, Università di Catania, Online Working Paper 2008/n. 7 Dicembre 2008 http://www.lex.unict.it/cde/quadernieuropei/linguistiche/07_2008.pdf

GUALTIERI V. e LEPORINI N., *Una (fra diverse) idee di scuola*, articolo apparso nel volume *Le scuole popolari – per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione sociale*, edito da FOCUS . Casa dei diritti sociali, nel giugno 2011.

ROSSOLINI R., *Jonh Dewey – Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'educazione educativa*, dattiloscritto riassuntivo del “Corso di specializzazione montessoriano per insegnanti della scuola primaria”, Comune di Chiaravalle, 2006

i seguenti documenti sono scaricabili dal forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato”. Sono accessibili solo ai partecipanti del corso stesso.

macrosezione “L’insegnamento partecipato: temi e discussioni”

ASINITAS (a cura di), *Le grandi domande*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas”
<http://asinitas12.lefora.com/2012/04/09/cerchitriangoliponticelli-per-spiegare-la-grammati/#post0>

LANGER A., *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas”
<http://asinitas12.lefora.com/2012/04/09/la-convivenza-inter-etnica-per-alexander-langer/#post0>

HONEGGER S., *Aiuti alla lettura e alla scrittura*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas”
<http://asinitas12.lefora.com/2012/04/04/materiali-teorici-e-letterari-dei-laboratori-e-app/#post6>

MAMMARELLA C., *In cerca della lingua. La scuola di italiano: tra ricerca del metodo e creazione del contesto*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/04/materiali-teorici-e-letterari-dei-laboratori-e-app/#post6>

MAMMARELLA C., *L’italiano sotto della luna*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/09/altri-materiali-teorici/#post1>

ASINITAS(a cura di), *Scatole e simboli grammaticali ispirate a Maria Montessori*, documento contenuto nella sezione “Materiali teorici e letterari di Asinitas”
<http://asinitas12.lefora.com/2012/04/04/materiali-teorici-e-letterari-dei-laboratori-e-app/#post6>

Macrosezione “Insegnare, educare e formare nell’ambito della L2”:

La lingua. Ovvero come scoprire il mondo e ridefinirlo, testo contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/28/la-lingua-ovvero-come-scoprire-il-mondo-e-ridefini/?vm=2#post2>

BARNI M., VEDOVELLI M. e VILLARINI A., *La didattica dell’italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, documento contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/28/didattica-dellitaliano-come-l2/#post2>

MIDA-BRIOT B., *L’istruzione non-formale come strumento per l’inclusione di tutti*, documento contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/04/08/educazione-non-formale-2/#post3>

SERRA BORNETO M., *Metodi e approcci tradizionali*, documento contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/28/modelli-tradizionali-e-alternativi/#post4>

SERRA BORNETO M., *Metodi e approcci alternativi*, documento contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/28/modelli-tradizionali-e-alternativi/#post4>

BALBONI P., *La formazione degli insegnanti di italiano L2: una ricognizione*, documento contenuto nella sezione “Insegnare una L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/28/insegnante-di-italiano-l2-ovvero-un-tipo-forse-di/#post0>

ANDRICH S., MIATO L. e POLITO M., *Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe*, p. 3, materiale del III Convegno “La qualità dell’integrazione nella scuola e nella società” tenutosi a Rimini il 9-10-11 novembre 2001, documento contenuto nella sezione “Educare nell’ambito della L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/29/lezione-frontale-ma-anche-no/#post2>

COONAN C., *La ricerca azione*, documento contenuto nella sezione “Educare nell’ambito della L2” <http://asinitasl2.lefora.com/2012/03/31/kurt-lewin-e-la-ricerca-azione/#post0>

MARIANI A., *La lettura come formazione di sé*, testo contenuto nella sezione “Educare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/il-concetto-di-cura-nellambito-pedagogico-e-dellin/#post1>

COCEVER E., *Introduzione all’Educazione Attiva*, documento contenuto nella sezione “Educare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/leducazione-attiva-unintroduzione/#post1>

ILLICH I., *Elogio della cospirazione*, documento contenuto nella sezione “Formare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/ivan-illich/#post0>

PAQUOT T., *Pensare la liberazione di tutti gli individui. La resistenza secondo Ivan Illich*, documento contenuto nella sezione “Formare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/ivan-illich/#post0>

MORELLI G., *Convivialità e askesis come forma di esistere*, atti del convegno “Scuola per la Pace” tenutosi a Lucca il 10-11 marzo 2006, documento contenuto nella sezione “Formare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/ivan-illich/#post0>

STRIANO M., *la narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, documento contenuto nella sezione “Formare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/04/la-narrazione-come-modalita-educativa-e-conoscitiv/#post0>

DEMETRIO D., *Narrare per dire la verità: l’autobiografia come risorsa pedagogica*, documento contenuto nella sezione “Formare nell’ambito della L2” <http://asinitas12.lefora.com/2012/04/04/la-narrazione-autobiografica-nei-contesti-pedagogi/?vm=3#post3>

LOIERO S., *Ambiente di apprendimento*, documento contenuto nella sezione “Lo spazio della scuola” <http://asinitas12.lefora.com/2012/03/29/la-scuola-come-contesto-di-apprendimento/#post0>

SITOGRAFIA

Asinitas Onlus: <http://www.asinitas.org/>

Centri per l'Esercitazione dei Metodi dell'Educazione Attiva: <http://www.cemea.it>

El Comedor Estudiantil – Giordano Liva: <http://www.elcomedor.it>

Fortress Europe: <http://fortresseurope.blogspot.it/>

Forum di discussione per i partecipanti del corso di formazione “L’insegnamento partecipato. L’apprendimento come cambiamento e ri-conoscimento del sé”:
<http://asinitasl2.lefora.com/>

Funzioni Obiettivo: <http://www.funzioniobiettivo.it/>

Movimento di cooperazione educativa: <http://www.mce-fimem.it>

Nido di Rondini. Il blog delle donne migranti di Asinitas Onlus:
<http://www.nidodirondini.blogspot.it/>

Storie migranti. Una storia delle migrazioni attraverso i racconti dei migranti:
<http://www.storiemigranti.org/>

Zalab. Viedeo Partecipativo e Documentari: <http://www.zalab.org/newsite/>

FILMOGRAFIA

Lettere dal Sahara, film del 2005 diretto da Vittorio de Seta

Insallah, video-documentario diretto da Vittorio Gualtieri sulla scuola di italiano per migranti di “El Comedor Estudiantil”

In cerca della lingua, video-documentario diretto da Aurelia Longo sulla scuola di italiano per donne migranti di Asinitas