

This is the peer reviewed version of the following article:

Parole per quali identità / Montanari, Federico. - (2018), pp. 13-30.

Maggioli

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

19/04/2024 03:41

(Article begins on next page)

Incontri di Mondi
Madri Lingue Lingue Madri
Pluralismo linguistico e identità nei processi migratori

Giovanni Amodio, Graziella Favaro, Susana Liberatore, Stefania Malavolta,
Federico Montanari, Milli Ruggiero, Alessio Surian

A cura di Giovanni Amodio e Milli Ruggiero

Indice

Prefazione di
Fabio Abagnato

Introduzione di Giovanni Amodio

1. *Lingue madri, identità personali e patrimoni comuni.* Giovanni Amodio
2. *Parole per quali identità.* Federico Montanari
3. *Lost in translation: Perdersi e ritrovarsi attraverso le parole.* Susana Liberatore
4. *Crescere con due lingue.* Graziella Favaro
5. *Il plurilinguismo possibile.* Stefania Malavolta
6. *Madrelingua come ponte e specchio nell'esperienza di giovani stranieri in servizio civile volontario.* Milli Ruggiero

Conclusioni
Alessio Surian

“Non ci si apre alle differenze se non ci si lascia attraversare anche dalla pluralità delle lingue e se non si è attenti alle interazioni fra parlanti nativi e allocti. Perché ci sia parola ci deve essere relazione. Cercare e offrire ospitalità nelle lingue tramite la parola e la sua cura, sono compiti e cammini trasformativi che richiedono un approccio interculturale basato sulla curiosità e l’apertura al mondo e alle sue differenze. Sia da parte di chi accoglie e insegna, sia da parte di chi entra a far parte di una nuova comunità e deve fare del nuovo codice la sua casa”

(Documento “l’italiano che include” dell’Osservatorio Nazionale per l’integrazione, MIUR 2015)

Prefazione

Il lavoro che segue, nato dal contributo di esperte ed esperti da anni coinvolti nelle tematiche legate all'interculturalità e alla presenza di persone migranti in Italia, presenta un aspetto di riflessione, quello delle madrilingue come patrimonio comune nella costruzione delle identità collettive, che è stato il filo conduttore della VII edizione della Settimana dell'Intercultura Incontri di MoNdi, rivolta al mondo della scuola, a operatori pubblici e del volontariato e ai cittadini, promossa annualmente dal Comune di Casalecchio di Reno (BO). Incontri di MoNdi è un appuntamento che intende promuovere riflessioni e iniziative collegate al pluralismo culturale che è diventata la realtà quotidiana dei nostri territori. L'intento dell'amministrazione locale è quello di generare e ri-generare senso di appartenenza all'interno della comunità cui si rivolge, promuovendo azioni, come appunto la Settimana dell'Intercultura, che si rivolgano alle diverse fasce generazionali e facilitino dialogo e condivisione rispetto obiettivi comuni quali la convivenza tra alterità, l'apertura al dialogo, la coesione sociale. Gli appuntamenti sono rivolti al mondo della scuola, a operatori pubblici e del volontariato, a cittadine e cittadini.

Il tema scelto per l'edizione del 2016, quello del madrilinguismo, ha sviluppato, attraverso vari approcci e articolazioni, spunti di valorizzazione dei legami affettivi con i propri lessici e idiomi familiari, siano essi l'italiano, una lingua straniera o un dialetto locale, sottolineando sperimentando suoni, parole, narrazioni e musicalità, allo scopo di dare ad esse un riconoscimento di valore nel patrimonio comune, costruito da un insieme identità personali e culturali.

La scelta di pubblicare in un libro alcune riflessioni collegate all'evento è nata dalla convinzione che diffondere conoscenze interculturali stimoli e moltiplichi gli effetti prodotti da sforzi congiunti, da scambi significativi, da forti attitudini di supporto al corretto approccio con l'alterità.

Questo è anche lo spirito con il quale Casalecchio di Reno aderisce da vari anni al programma delle Città Interculturali sostenuto dal Consiglio d'Europa, basato sul concetto che, con una governante correttamente sostenuta, la diversità culturale sia un vantaggio più che una sfida, anche ai fini di un miglioramento sociale, culturale ed economico dell'intera collettività. Soprattutto, in condizioni di governo anche nazionale lungimirante e proattivo, potrebbe essere l'occasione, tramite i temi dei migranti, per

innalzare il livello dei diritti democratici di tutti. nella promozione della partecipazione dei cittadini italiani e migrati alla cittadinanza attiva, la connessione con altre realtà extraterritoriali, la configurazione dell'offerta culturale in termini multiculturali, sono ulteriori leve di qualificazione collettiva che richiedono politiche di impegno a lungo termine capaci di creare le condizioni per orientarsi in una realtà complessa come l'attuale.

Fabio Abagnato
Assessore Saperi e Nuove Generazioni
Comune di Casalecchio di Reno (BO)

Introduzione

In Italia da pochi anni si è sviluppato un filone d'indagine sulle lingue degli immigrati, sul rapporto tra le lingue di origine (L1) e le lingue di accoglienza (L2), un argomento, questo, che è stato il tema centrale della settima edizione della Settimana dell'Intercultura "*Incontri di MoNdi*" di Casalecchio di Reno (Bologna).

Patrimonio culturale dell'umanità non è, per l'UNESCO, solamente quello naturale o monumentale. Accanto al patrimonio visibile ne esiste uno per così dire invisibile, legato a quello visibile e in un certo qual modo suo presupposto: Patrimonio Culturale Intangibile, costituito da usi, costumi tradizioni, culturale e, appunto, anche dalla lingua di un popolo. La "*Convenzione per la salvaguardia del Patrimonio Culturale Intangibile*" fa esplicito riferimento alle lingue quali veicolo dell'eredità culturale intangibile. Tale Convenzione vuole contribuire alla salvaguardia della diversità linguistica, questione urgente in considerazione della velocità con cui le lingue stanno scomparendo, in media due lingue al mese. Si pensi in particolare ai continenti africano o latinoamericano o a gruppi di popolazioni interni allo stesso continente per i quali la difesa della lingua madre è cruciale per la salvaguardia della loro identità ed eredità culturale. In un mondo sempre più interdipendente e occidentalizzato, nel quale si fa fatica a riconoscere e mantenere identità e sicurezze personali e di gruppo, ma in cui si sono tuttavia dilatati gli orizzonti della promozione umana e innescate numerose linee di tendenza verso due ambiti riguardanti l'insegnamento e la tutela delle lingue. Occorre essere in grado di comunicare a livello globale attraverso lo studio e l'utilizzo delle lingue maggiormente utilizzate a livello internazionale. Occorre anche saper conservare per ogni individuo la possibilità di parlare la propria lingua madre come peculiare forma di espressione durante la vita.

"La lingua materna è da intendersi come quell'intima, materna disponibilità e apertura in cui la relazione tra il corpo e la parola, l'esperienza e il linguaggio sembrano potersi giocare entro una reciproca inclusione ed esclusione e come matrice agisce nel suo carattere iniziatico entro ogni accesso al linguaggio o a lingue altre, annunciando così il carattere (potenzialmente) ospitale di ogni lingua" (Derrida, 2004).

La lingua della quale facciamo uso non è un filtro trasparente che ci restituisce il reale in maniera asettica, ma determina in maniera sensibile anche se non assoluta il nostro approccio al mondo. "Percorrendo la struttura anonima della lingua, il soggetto si fa e si

disfa, si forma e si trasforma nel discorso che comunica all'altro", avverte la psicologa Susanna Liberatore all'interno di questo volume.

Graziella Favaro sottolinea qui l'importanza della ricostruzione e valorizzazione delle mappe linguistiche dei bambini, riportando in più occasioni alcune delle straordinarie parole (in italiano) e disegni di allieve e allievi di tante e diverse lingue materne. Il mondo della scuola, ci dice Stefania Malavolta nel suo contributo, saprà promuovere il passaggio dal monolinguisimo alla pluralità linguistica se riuscirà "a suscitare una forma di rispetto per tutte le varietà linguistiche al di là del loro statuto sociale".

E questo ha una valenza generale in quanto "Incontrare la molteplicità delle lingue, l'esperienza diretta dell'esistenza di lingue diverse non è soltanto un'esperienza utile e necessaria per costruire un atteggiamento culturale capace di aprirsi ed espandersi come la vita nel mondo oggi richiede e rende possibile, ma anche il via a un cosmopolitismo costruttivo e attuale – essere cittadino del mondo è l'opposto di essere apolide e di perdere la propria identità originaria – ma è anche un'esperienza di impegno cognitivo e un esercizio di disciplina e di educazione del gusto." (Susanna Mantovani, Bicocca, Milano).

Elias Canetti nel primo libro della sua biografia, *La lingua salvata*, racconta come, dopo vari anni di aver lasciato la Bulgaria dove solo le sue tate gli parlavano in bulgaro, visse in Inghilterra e poi in Svizzera dove, in una profonda immersione linguistica ha dovuto abbandonare la sua lingua materna e apprendere rapidamente il tedesco e lo svizzero-tedesco. Diventato adulto si rese conto di ricordare le antiche fiabe raccontate in bulgaro e tradotte in tedesco, la lingua così faticosamente appresa, la lingua del suo pensiero e della sua scrittura. La memoria del bambino aveva conservato, salvato e tradotto il sapore della lingua madre.

La lingua ha un ruolo centrale sia nel processo di costruzione dell'identità etnico-culturale, come evidenzia bene il contributo di Federico Montanari all'interno di questo lavoro, sia nel processo d'integrazione e di relazione con gli altri, come si rileva nella significativa esperienza riportata più avanti da Milli Ruggiero.

La lingua della casa è la lingua della propria esistenza, del proprio viaggio interiore e nel mondo. Spesso questo legame con la propria lingua s'interrompe; nel viaggio immigratorio, oltre al verificarsi di una separazione fisica, si interrompe la parola, la voce, il suono della lingua di casa.

Giovanni Amodio

Giovanni Amodio

Lingue madri, identità personali e patrimoni comuni

Dalla lingua di casa alla lingua degli altri

La lingua madre o *di casa* è la lingua con cui ci si capisce, con cui si descrive il mondo, il proprio mondo, fatto di suoni e di emozioni. La lingua parlata con cui ci si confronta, la lingua dei genitori che hanno raccontato storie e avventure, la lingua che ci ha fatto crescere e sviluppare, apprendere, arrabbiare (spesso quando c'è un conflitto emotivo, ognuno di noi verbalizza in dialetto e nella propria lingua madre).

Le storie, i racconti sulla propria madrelingua sono tanti, pieni di emozioni e di lacrime, ma a volte anche di rifiuto, di lontananza e di distacco. Gli elementi psicologici di chi si allontana dalla propria terra, dalla propria casa, soprattutto se adolescente e giovane, sono aspetti che devono far riflettere. Spesso c'è una negazione della propria appartenenza, quasi una *vergogna* di essere nato in un dato luogo (questo non è legato solo all'immigrazione, ma si presenta in diverse situazioni anche locali): l'identità si definisce sulla convinzione soggettiva di aderire e condividere i sistemi di credenze, i valori, le tradizioni, i costumi di un certo gruppo o di una comunità e anche l'idea e la rappresentazione di sé che ne consegue. E' stato dimostrato che i bambini provenienti da Nazioni diverse, gli *stranieri*, si trovano a dover svolgere processi evolutivi aggiuntivi su livelli, rispetto agli *autoctoni*. Potremmo affermare che essi sono sottoposti a processi di socializzazione molteplici, nell'eventuale comunità culturale a cui appartiene la famiglia, nei servizi socio-educativi, come il nido e la scuola dell'infanzia, nella scuola. Ciò comporta una maggiore complessità del processo di costruzione dell'identità personale, di cui la dimensione etnica e culturale è rilevante. Essa diviene particolarmente rilevante nelle società multiculturali, ove quotidianamente le persone e i gruppi s'incontrano e interagiscono, spesso in modo conflittuale, facendo diretta esperienza della diversità culturale. Come sostiene Federico Montanari più avanti in questo volume, "più in generale l'identità è un processo culturale-semiotico – vale a dire di costruzione collettiva di senso, di narrazioni e di discorsi che veicolano valori e mitologie e di forme estetiche, visive, verbali – in grado di produrre

significati. Identità culturale, appunto, può essere anche identità sociale, di genere, desiderio, interesse”. In questo senso, appare molto interessante come l’identità culturale, linguistica, di genere, si sviluppa attraverso un profondo e continuo cambiamento fatto di azioni, relazioni, *ferite, separazioni* e altre variabili che conducono l’individuo ad *adattarsi* per non sopperire. Questo processo diventa decisivo quando si tratta della costruzione dell’identità nell’infanzia immigrata o determinata da genitori immigrati in cui la frammentazione culturale e linguistica è di per sé già molto forte e le contraddizioni sia a livello etnico sia a livello culturale e sociale sono molto determinanti per la costruzione di una identità “positiva” e coerente con i propri presupposti sociali, linguistici, etnici, culturali, ecc. Se ciò è vero in generale, è ovviamente più pregnante proprio per le persone immigrate o per i gruppi minoritari. D’altra parte è difficile, se non impossibile, distinguere la questione della formazione dell’identità etnica o culturale e i percorsi di acculturazione dalle relazioni asimmetriche fra i gruppi, dalla loro collocazione nella gerarchia sociale, dove certi gruppi occupano posizioni inferiori, subordinate. Costruire un’identità in condizioni di subalternità non è agevole: come non lo è, spesso, l’identificarsi con le caratteristiche culturali di un gruppo che viene considerato negativamente, e che spesso si trova nella condizione di essere considerato un estraneo. I bambini, pur non avendo *coscienza* della propria identità, percepiscono e sentono le collocazioni e le rappresentazioni esterne, veicolate dal linguaggio sia verbale che non verbale. “L’identità di un soggetto”, scrive Brunori, “è l’auto-percezione che egli ha di sé in rapporto ad un altro. Essa, quindi, scaturisce dalle relazioni tra soggetti, non è data, né innata, è sempre un processo psicosociale” (Brunori, L. Tombolini, 2001).

Il processo di apprendimento di una lingua diversa comporta un distanziamento emozionale dalle parole della lingua madre. Questo distanziamento è difficile da tollerare, proprio perché provoca un *estraniamiento* dalla propria identità che può essere sentito come una perdita. Marika Ceracchi sottolinea l’importanza del rapporto tra la madre e il bambino a partire dagli studi di psicoanalisi (Freud, Stengel, ecc.) e di antropologia (Levy-Strauss, M. Mead, ecc.) per l’apprendimento della lingua delle madri. Scrive Marika Ceracchi che “l’acquisizione del linguaggio non è un percorso semplice né lineare: parallelamente all’acquisizione neurofisiologica e cognitiva della lingua, dei suoi vocaboli e dei suoi costrutti, devono maturare tutti quei processi interni che portano alla definizione del *sé* distinguendolo dal *non se.*” (Marika Ceracchi, in “Studi di Glottodidattica” 2007, 1, 19- 34).

Imparare la lingua degli altri è anche un modo per staccarsi dalla propria origine, dalla propria identità, e costruirsi una nuova. Ma a quale prezzo? Un prezzo molto alto, che avrà delle ripercussioni nel confronto con l'altro, con il contesto sociale di accoglienza! Scrive Greenson (1950), citato dalla Ceracchi: "L'imparare una nuova lingua implica l'introduzione di nuovi oggetti, e se esistono delle resistenze a rinunciare ai vecchi oggetti, ciò può diventare un ostacolo a questo processo. È ben nota la riluttanza ad attribuire un nuovo nome a un oggetto vecchio. È più facile adottare parole nuove e un nuovo vocabolario, che mutare accento o intonazione. Il vocabolario e la grammatica possono essere imparati in modo razionale, ma l'accento, la tonalità e il ritmo devono essere imitati, cioè incorporati. È questo il nucleo più profondo del linguaggio, così intimamente collegato alla prima relazione madre-bambino, e tanto difficile da cambiare per gli adulti. La facilità ad apprendere una lingua è forse determinata anche dagli esiti del primo rapporto con la madre" (Marika Ceracchi, in "Studi di Glottodidattica" 2007, 1, 19- 34). Da un lato spesso ci si sente *liberi*, dall'altro ci si sente *prigionieri* e *arrabbiati* (forse anche su questi temi dovrebbe fare una riflessione chi interviene per comprendere il fenomeno che attualmente sta dilagando nelle città europee, dilaniandole con attentati e uccisioni).

La lingua del luogo di accoglienza (L2) che viene insegnata a scuola rimane, a mio parere, relegata solo alla dimensione della relazione con gli altri (con il gruppo dei pari) e all'apprendimento di nozioni lontane dal proprio sentire e dal proprio vissuto emozionale, nel senso che avviene una sorta di sdoppiamento tra le due lingue, la prima lingua è quella di casa, delle emozioni, che è parlata nell'intimità della relazione con i genitori, con i fratelli e con gli amici con cui si condivide la stessa cultura d'origine, mentre la seconda, quella appresa nel paese ospitante diventa la lingua/ponte, che serve per integrarsi, per socializzare la propria esistenza all'interno del contesto sociale, scolastico o amicale.

Si viene in questo modo a creare una frattura tra il dentro e il fuori, tra *chi sono fuori di casa* e *chi sono dentro casa*: questa dicotomia crea, come sostengono in molti (anche, all'interno di questo volume, Susana Liberatore) una sorta di "doppie identità" che se non accompagnate in modo attento e supportate nel giusto verso possono sfociare in comportamenti distruttivi rispetto alla società di accoglienza. "Negli scrittori migranti, anche in quelli che scrivono per bambini e ragazzi, la nuova lingua subisce un processo di de-territorializzazione, alchimia, tensione interna che si può esprimere in due modi, quello dell'aggiunta e quello della sottrazione. Il primo tende ad arricchire la lingua adottiva, caricandola d'immagini, artifici, metafore; il secondo tende, al contrario, a scarnificarla,

rendendola più essenziale e sobria. Alcuni *scrittori migranti* si esprimono per accumulo e stratificazione di significati, rimandi, evocazioni; in altri, l'incessante traduzione interiore porta piuttosto alla semplicità e al rigore" (Lorenzo Luatti, "Lo sviluppo della letteratura della migrazione per ragazzi", *Relazione tenuta al convegno sui 20 anni della Letteratura della migrazione, organizzato dal Centro Culturale Multietnico La Tenda presso la Biblioteca Dergano-Bovisa Milano il 12 febbraio 2011*).

Patrimoni comuni e processi immigratori: è possibile la connessione?

Le connessioni tra culture diverse in un mondo globalizzato e virtualmente interconnesso hanno alcune conseguenze anche sul linguaggio e sulle lingue. Basti pensare che l'inglese viene parlato in tutto il mondo come *lingua universale*: questo ci fa comprendere le *distanze* tra i gruppi *dominanti* e gruppi *subalterni*, il conflitto che si genera tra i vari gruppi culturali e etnici sta diventando sempre più intollerabile e sempre più evidente nei contesti sociali di vita quotidiana. Conflitti che si determinano a mio parere anche nelle situazioni di problematicità all'interno delle società di accoglienza e che determinano situazioni di diffidenza e in certi casi, anche situazioni di scontro sociale e tensioni molto alte. Marie Rose Moro sostiene che "lo spazio linguistico e i rapporti tra la lingua madre e quella del paese di accoglienza rappresentano un luogo in cui si giocano aspetti significativi di questa conflittualità e nella costruzione dell'identità. Questa conflittualità che in modo significativo emerge negli adolescenti migranti che vivono gli spazi della relazione con gli altri e gli spazi di appartenenza del qui e altrove, della scuola, della famiglia, del gruppo dei pari, si manifesta con comportamenti spesso "aggressivi" o con modalità non adeguate sia rispetto alla soddisfazione dei propri bisogni (accettazione, comunicazione, appartenenza, ecc.), sia a livello di appropriatezza rispetto alle regole sociali e di convivenza sociale.

Parlare di patrimoni comuni significa prima di tutto comprendere che tutti viviamo all'interno di culture che non sono asettiche e che le culture si intrecciano e si interconnettono (M. Augè, Matilde Callari Galli, S. Hall, D. Falk, ecc.). Le appartenenze culturali, sociali, economiche, linguistiche derivano da una concezione statica dell'uomo, da una visione antropologica che vede gli essere umani stanziali, fermi, chiusi. "Vi sono popoli, scrive Stuart Hall, che appartengono a più di un mondo, parlano (letteralmente e

metaforicamente) più di una lingua, dimorano in più identità, hanno più di un focolare; esistono gruppi che hanno appreso a tradurre, a negoziare cioè tra le diverse culture e che, essendo irrevocabilmente il prodotto di numerosi intrecci biografici e culturali, hanno appreso a vivere con la “differenza”, a parlare delle “differenze”. Parlano tra gli “interstizi” di culture diverse, pronti sempre a spostare le assunzioni di una cultura muovendo dalle prospettive di un’altra: e trovano così il modo di essere contemporaneamente gli “stessi” e i “diversi” rispetto agli altri in mezzo ai quali vivono” (S. Hall, 2006:206 - citato da M. Callari Galli, 2007). Dovremmo prendere esempio proprio da queste popolazioni che vivono la dimensione delle diversità e delle differenze come centrale nella propria costruzione dell’universo e del sentire se stessi e gli altri appartenenti ad un unico modo di essere connessi sia con se stessi che con gli altri e con il mondo. L’opportunità di poter convivere con le differenze conduce le persone verso un arricchimento e un completamento delle diverse identità, coesistendo e ampliando la propria visione del mondo.

Le connessioni si costruiscono attraverso le reti sociali e culturali e il territorio è un sistema e un ambito in cui avvengono interazioni fra persone, lo spazio in cui le reti agiscono. Il territorio è l’ambiente in cui una rete complessa si sviluppa e si evolve in adattamento reciproco attraverso feedback continui e continui aggiustamenti. “Una caratteristica delle reti è che quando raggiungono il massimo grado di connettività non possiedono né un centro né dei confini esterni ben definiti. In una rete ogni cosa è potenzialmente equidistante da qualsiasi altra. Se ogni punto è collegato in maniera uniforme con un qualunque capo della rete, la rete è omogenea. In una rete, la massima connettività non è auspicabile perché per essere fluida e adattabile al cambiamento deve contenere variazioni di potenziale nella densità di relazioni. Quando tutti i punti della rete sono collegati contemporaneamente nello stesso modo, la rete non è più vitale. Per essere fluida e potersi adattare al cambiamento, deve contenere variazioni e diversità” (Gabriela Gaspari, 2004 – citata da Cecilia Edelstein in Contributions dans différents domaines thématiques M@gm@ vol.4 n.2 Avril-Juin 2006 “L’integrazione: un approccio dal basso”).

I confini che si creano sono “mentali”, che di conseguenza diventano fisici e di separazione, sono questi confini a determinare la separatezza, la negazione dell’identità e dell’appartenenza; l’immigrato diventa un non individuo, diventa un “nessuno” e quindi un estraneo al mondo. Il rapporto tra conoscenze linguistiche, integrazione e cittadinanza è molto stretto, anche se il carattere multiculturale che le società del futuro si accingono ad assumere ne ridefinisce i confini, le strutture sociali, mentali, di riferimento e di costruzione

dell'identità. Dovremmo pensare ad una società sempre più plurilingua, una società che salvaguardi le pluralità etniche, culturali e linguistiche a partire dalla scuola, che è il luogo deputato perché questo possa avvenire.

La scuola è il luogo d'eccellenza dove la conoscenza e lo scambio, a partire dalla propria lingua, devono essere progettati, pensati (non lasciati a singole iniziative personali), dedicati e finalizzati all'integrazione e all'incontro tra le differenze.

Bibliografia

- Bruner, J.** (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri
- Edelstein, C.** (2002), "Aspetti psicologici della migrazione al femminile - Albatros in volo", in *Psicologia e Psicologi*, vol.2, n°2, pp. 227–243.
- Edelstein, C.** (2003), "Aspetti psicologici della migrazione al maschile - Differenze di gender", in *m@gm@ - Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali - Osservatorio di Processi Comunicativi*, vol.1, n°2.
- Greenson R. R.**, 1950, "La madrelingua e la madre". Tr. it. in *Esplorazioni psicoanalitiche*, Boringhieri, Torino, 1978
- Lévi-Strauss C.**, 1958, *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano, 1966
- Stengel E.**, 1939, "On learning a new language", in *International Journal of Psychoanalysis*, 20;
- Daniela Lotti**, 2009, "Luoghi dell'identità e adolescenza migrante", in (a cura di Giovanni Amodio) "Le Adolescenze", criticità, conflitti e mutamenti urbani, Ed. Maggioli, Rimini;
- Todorov, T.** (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, ed. Du Sueil. Trad. it. di Chitarin, A., *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Torino, Einaudi, 1991;
- M. Callari Galli** (a cura di), 2007, "Mappe Urbane", per un'etnografia della città, Ed. Guaraldi Universitaria, Rimini;
- Dean Falk**, 2015, "Lingua Madre", cure materne e origini del Linguaggio, Ed. Bollati Boringhieri, Torino.

Federico Montanari

PAROLE PER QUALI IDENTITÀ

Identità in conflitto.

Sempre più spesso oggi si fa riferimento all'identità come se fosse un'arma, o una barriera per difendersi da qualche pericolo, paura o nemico. Pensiamo alla politica attuale: la difesa di una storia, dei confini, di una "identità", appunto, o "cultura" nazionale, contro, di volta in volta, temute "invasioni" dei profughi, dei migranti, di quelli che fino a poco tempo fa venivano chiamati i "clandestini" (termine ora orgogliosamente rivendicato nel suo uso da un politico come Salvini) ma solo perché una parola peggiore non era ancora stata utilizzata. O pensiamo al termine, usato in inglese, in particolare negli Usa, per definire, anche giuridicamente, amministrativamente, gli stranieri, come "*aliens*", alieni: quasi proprio si trattasse di creature provenienti da un altro pianeta¹. E il suo correlativo "ethnic", nel senso di persone "locali", ma da intendersi, sempre in gergo amministrativo, politico, talvolta "diplomatico", come "quelli che stanno in quel dato paese". Se, all'origine, questo termine veniva usato in un primo momento più come concetto all'interno delle scienze sociali e degli studi antropologici, anche per definire una dimensione di "autenticità" e genuinità, e di distinzione, relativa ai caratteri di una data cultura, lingua o gruppo sociale e culturale – tanto che in certi casi si parla, lo vedremo sotto, anche di "ethnic studies", proprio per definire un atteggiamento di osservazione e di studio di certi ambiti politico-culturali che cerchi di rispettare il carattere specifico di quel dato contesto o situazione senza schiacciarlo con categorie imposte dall'esterno –; questo termine, diffondendosi poi nel linguaggio giornalistico e nel gergo del parlare comune, è stato sempre più utilizzato, nel definire se stesso, per ridefinire in modo stereotipato alcune entità o realtà, per ritagliarne

una data identità di cultura o di un popolo³. Ad esempio, durante i conflitti nei Balcani, nei primi anni '90, e durante i cosiddetti interventi umanitari dell'Onu e della Nato, a guida Usa e occidentale, si parlava, nel gergo giornalistico o anche in quello diplomatico-ufficiale, di etnicità e di “*ethnic women*” per indicare, magari, la fotografia, le immagini di donne albanesi, bosniache o kosovare. Certo, anche noi parleremmo, in italiano, di “etnia” albanese o kosovara, ma proprio questo uso del concetto di etnico denuncia, ed esprime, una deformazione di significato nel linguaggio. Certo con la pretesa di “ridefinire l'altro etnicamente”, sotto l'apparenza di un atteggiamento rispettoso per le differenze³, spesso si attua invece il meccanismo della presa di distanza, della esclusione, del “ah, ma sai, quelli sono etnicamente diversi...sono di un'altra etnia”. Si tratta, appunto, dell'avvento di un processo in cui si trasforma un significato e in cui spesso una nuova definizione di identità comincia a farsi strada e a diventare prioritaria. Ancora, pensiamo ai casi recenti, più evidenti e macroscopici, in cui all'interno della comunicazione politica-elettorale l'identità di una nazione viene sottolineata addirittura per rivendicarne la “primità” (“l'America first” di Trump o, in Francia, la politica di Marine Le Pen), per opporre la propria “Patria” all'Europa, in nome di una presunta lotta ai soprusi di un potere, certo, magari anche accentratore e burocratico, o contro un globalismo tanto sfumato nei suoi confini da poter essere ipocritamente evocato come spettro: evocato come fonte di tutte le disgrazie, da chi finora non ha fatto altro che arricchirsi o sfruttare questa stessa globalizzazione. In realtà è vero che, da sempre, si potrebbe dire, il definire un'identità è anche (se non solo) un modo per distinguersi e dunque, talvolta per entrare in contrasto, o provocare un conflitto. Alcuni studiosi mettono in rilievo come, appunto, i conflitti e le guerre si scatenino non solo per rivendicazioni territoriali, o di appropriazione di risorse, o per rivendicare un potere o un'influenza, ma appunto per forme di costituzione identitaria: per marcare una propria esistenza, magari mettendo così a repentaglio sia la propria che quella altrui. Pensiamo a casi non distanti da noi nel tempo e nello spazio, come, appunto, le atroci guerre nella ex-Jugoslavia (e che sembrano assomigliare e fare da modello, perlomeno parziale ma con

effetti moltiplicati in maniera esponenziale, alle attuali guerre di Siria e di Iraq o in Libia). In quelle guerre, ancora una volta, “balcaniche” (concetto anch’esso che connotava un certo disprezzo razzistico, come se si parlasse di genti un po’ selvatiche, di luoghi di eterno disordine ai bordi della “civilissima” Europa) spesso si intrecciarono interessi di potentati politico-economici che intendevano arricchirsi (politici trasformati in signori della guerra, o in nuovi mafiosi, spesso provenienti dalla vecchia nomenklatura di potere e di partito) approfittando della crisi e collasso di un paese. Tuttavia da quei conflitti emergevano di nuovo, come un tempo, anche forme di rivendicazione identitaria; gli attori soffiavano sul fuoco, nel diffondere l’idea del “lui diverso da me”, utilizzando i canali comunicativi e le forme discorsive dell’“etnico” e del “religioso”: dato che spesso le dimensioni etniche e religiose non sono altro che canali di comunicazione, vale a dire stili di linguaggio, forme retoriche usate per trasmettere contenuti, appunto, identitari, o per fomentare conflitti. E così, nelle prime fasi di quelle guerre, il vicino di casa di colpo diventava oggetto di sospetto (il musulmano, il “turco”, o quella “razza di serbi”), egli stesso facendosi sospettoso. Si trattava di vero e proprio contagio della paura; certo anche attivato ed innescato dai messaggi dei politici, dalla forza delle televisioni, delle radio e dei media, soprattutto locali (pensiamo, a tale proposito, in quegli stessi primi anni ’90, anche al caso, simile e parallelo, e terribilmente drammatico, della guerra civile fra Tutsi ed Hutu). Si trattava di una escalation, prima ancora che di violenza, fatta di un meccanismo di diffusione del timore, di “tecniche della minaccia” e della paura; e dell’invenzione di un “altro”, che fino al giorno prima era— come ben studiato da un’antropologa come Elisabeth Claverie per quanto riguarda la Bosnia-Erzegovina – un innocuo passante, il vicino di casa, o, appunto, come te, abitante del tuo stesso quartiere e poi diventato di colpo potenziale minaccia e capro espiatorio. Dunque, sappiamo che l’identità possiede spesso questa doppia faccia: ci riconosciamo in essa, ed essa ci protegge. Ma, proprio per questo, lo schermo identitario può diventare fonte di pericolo per noi stessi e per gli altri: ci fa da specchio per auto-rappresentarci e definirci; ci offre la sicurezza del guardarci e del riconoscerci, anche

collettivamente; poi si trasforma presto in corazza e infine diviene un'arma pronta a fomentare odio, e a colpire chi non è più dei "nostri": il nuovo vicino-nemico. E immancabilmente, prima o poi si ritorce contro di noi. Più in generale, l'identità è un processo culturale-semiotico – vale a dire di costruzione collettiva di senso, di narrazioni e di discorsi che veicolano valori e mitologie e forme estetiche, visive, verbali – in grado di produrre significati. Identità culturale, appunto, può essere anche identità sociale, di genere, di desiderio e di interesse. Ed è per questo che spesso è difficile distinguere le cosiddette narrazioni "tossiche", che provocano e trasmettono i veleni dell'odio etnico e razziale, da forme più sottili e nascoste o che all'inizio sono viste come innocue e che invece possono potenzialmente attivare processi di tipo identitario. O, addirittura, narrazioni, idee, valori e discorsi che nascono come discorsi di liberazione e poi si trasformano in qualcos'altro: in armi di oppressione o di attacco verso altri che non vengono considerati come parte di quell'identità, o quel popolo o cultura. Ad esempio, pensiamo come, a volte, le narrazioni o discorsi sulla propria terra, origine, nazione o la rivendicazione di un giusto diritto al ritorno, o delle proprie origini, ad un proprio territorio, o, appunto, ad una nazione, possano, nel tempo, trasformarsi e prendere una dimensione di tipo identitario-nazionalista; o essere investiti di caratteri misticheggianti, che magari vanno a ritrovare le proprie origini culturali o linguistiche in un popolo o terra originarie, una terra perduta nello spazio o nella notte dei tempi (è il caso di alcuni movimenti di liberazione che diventano poi movimenti di tipo identitario e nazionalistico, come talvolta è capitato per quello Basco o altri). Più in generale pensiamo tuttavia anche a casi molto diversi, che non c'entrano certo con questi ultimi e non sono legati alla questione del conflitto e dell'identità culturale. Si tratta di casi legati all'advertising o alla comunicazione "commerciale" – certo, forse più innocui e apparentemente lontani da questioni di tipo culturale e politico – come quelli relativi ad una "identità di marca" o di "brand", nel marketing, nella comunicazione, nella moda; ma anche, in fondo, nelle forme, vecchie e nuove, di comunicazione sociale e istituzionale, di marketing territoriale. Come posso rendere, non solo un prodotto, ma anche il mio

“territorio”, il mio “comune”, o la mia istituzione, “riconoscibile” e “distinguibile”? In che modo riuscire a conferirle, appunto, un proprio rilievo, un proprio carattere che la definisca? E che la riesca a differenziare, per motivi di strategia o di comunicazione, da altri soggetti, da altre entità, o identità? Alcuni ricercatori, nell’ambito della comunicazione visiva, del marketing e dei linguaggi della pubblicità, parlano, appunto, come noto, di “identità visive” (Floch): come di un qualcosa che immette una tensione in un difficile e delicato equilibrio dinamico; la tensione fra tradizione, come percezione di un qualcosa che permane nel sistema di valori, e le sue narrazioni, il sottolineare una esistenza o dei tratti riconoscibili; la dinamica fra mantenimento e cambiamento, con la proposta di un qualcosa di nuovo. Infine, pensiamo anche a casi più attuali e alle relative discussioni e polemiche sulle mutevoli identità prodotte in rete; nel web, fra social media, fino agli effetti più conflittuali e talvolta deleteri: fra “haters” e “trolls” in rete; ma anche relativi all’esplosione del fenomeno dei selfie, tutto sommato come modi, anche spesso artificiosi, di mantenere forme, per quanto leggere ed evanescenti, di identità: come modi, al tempo stesso, di “rispecchiarsi” in una forma che supera il vecchio autoritratto. O, più in generale, pensiamo alla discussione sulla “reputazione” in rete e, ancora, nei social media. Fino ai casi più drammatici di attacco alla propria identità o reputazione, fino al cyber bullismo e all’ “hate speech”. Fino a fenomeni più generali, ma che si legano alle forme e alla possibilità di mascherare le identità sul web, come le cosiddette fake news o le “post-verità”. Si tratta, certo, di casi molto diversi fra loro e che sembrano molto distanti dalla questione di cui stiamo trattando qui, vale a dire quella delle parole dell’identità in rapporto alla dimensione interculturale. Ma, forse, dietro questi fenomeni così diversi si nasconde qualcosa di più generale e profondo che va al di là dello specifico ambito comunicativo. Ed è qui che dovremmo andare a valutare una dimensione più collettiva: relativa cioè alla riflessione sulla identità in quanto forma culturale, e poi interculturale.

Si tratta di sottolineare ancora una volta un meccanismo più generale: quello concernente, appunto, la tensione fra “mantenimento” e “cambiamento”: fra paura di perdere qualcosa, mantenere un’identità e desiderio di trovare qualcosa di nuovo. Questa tensione potrebbe, non dico spiegare, ma contribuire a descrivere la questione più generale della costruzione dell’identità. Certo, lo ripetiamo, abbiamo a che fare con fenomeni molto diversi fra loro: un conto è il cercare di costruire, o ricostruire, un’identità soggettiva dentro una nuova cultura, o nel passaggio fra una cultura e un’altra; e un conto è quello relativo alle interazioni e “giochi” di identità in rete. Tuttavia fenomeni così diversi sembrano segnalare un nodo centrale: quello della dinamica spesso di conflitto che viene ad attivarsi quando entra in gioco la costruzione, trasformazione o, ancora, mantenimento dell’identità.

Riconoscimento: “noi” e “loro”.

Tutti sentiamo la necessità di riconoscerci, di costruire o mantenere forme di riconoscimento a cui ancorarci, come boe in un mare. Ci ritroviamo in una zona, in una città, ritroviamo delle abitudini familiari, nei riti, nelle ripetizioni, relativamente ai modi di fare in uno spazio e in un tempo. Fino al ritrovarsi per vedere una trasmissione televisiva, o anche, in casi forse più estremi e recenti, nel compulsare social media. Tutto questo ha a che fare con meccanismi relativi, per quanto diversi tra loro, al “fare comunità”, al “fare parte di”, al sentirsi partecipi, al sentirsi, in qualche modo, al sicuro, come “a casa propria”- come, si dice, stare “in una botte di ferro”. Più in generale queste forme e pratiche di riconoscimento funzionano, certo, anche in modi molto diversi, e in tutte le culture. E d’altra parte, oltre al riconoscerci, e al ripetere modi di fare e di dire, in qualche modo quasi per marcare un nostro territorio e per ritrovarci in un ambiente familiare, ecco che, in parallelo, si attiva il meccanismo del riconoscimento come differenziazione rispetto all’altro. Perlomeno nella “nostra” (sic!) tradizione occidentale, e fin dall’antica Grecia, ecco che, come noto, è il diverso, colui che viene distinto (notoriamente il “barbaros”, colui di cui non si capisce la lingua) e che forgia questa “antropologia dell’altro”. Antropologia e

atteggiamento che, badiamo bene, talvolta può essere anche ambivalente, non respingente apriori; essa può anche contribuire a dare vita alle forme dell'ospitalità, del rifugio o dell'accoglienza. Come sottolineato da diversi studiosi, (primo fra tutti, all'importante linguista Emile Benveniste, fra i fondatori delle scienze del linguaggio contemporanee, e studioso delle origini dell'indoeuropeo), la radice comune "os" è comune sia a "ospite" che a "ostile" (*hostis, hospes*). Essa nasconde un'ambivalenza: tiene insieme sia le leggi dell'ospitalità che quelle dell'ostilità, del conflitto. In seguito, con la complessificazione delle strutture sociali e culturali, con la costruzione di una rete di rapporti fra entità statuali – pensiamo alla costruzione della Polis ateniese e alle città stato greche, per poi arrivare in seguito all'impero romano che ingloba, nel suo sistema del diritto e delle istituzioni, trasformandola, parte della filosofia politica e della tradizione greca – questa relazione semantica duplice potrebbe essersi trasformata in qualcosa d'altro: in un rapporto che ha rappresentato successivamente, appunto, una distanza; un rapporto che è diventato come più astratto, fino a significare quasi una forma di indifferenza. Tuttavia uno fra i più noti pensatori contemporanei come Jacques Derrida, discute a suo modo questo campo concettuale legato al tema duplice dell'ospitalità, da un lato riprendendo le ipotesi di Benveniste sulle radici originarie e sulle loro trasformazioni nelle parole che fondano la nostra tradizione culturale su questo tema; dall'altro sottolineandone un ulteriore punto: sempre discutendo le questioni poste dal linguista, rimarca il fatto che la comunanza fra le radici di "straniero" (*stranger, étranger*) come proveniente da un "altrove", da un luogo "estero", da uno spazio lontano (*abroad* in inglese) ma anche strano, bizzarro, straordinario (*strange, étrange*, anche in italiano, anche se le parole suonano, talvolta, come in parte diverse), e si chiede, riprendendo la tradizione greca e i dialoghi di Platone, quale sia la posizione dello straniero e il suo luogo. Dunque, dice Derrida, vi è la necessità di indagarne anche una sua poetica. Derrida, riprendendo, oltre agli studi di linguistica, altri pensatori come Levinas, insiste su un punto della tradizione culturale e filosofica greca: lo straniero, anche in molti dialoghi di Platone, è colui che "pone la questione", pone delle domande,

con parole e con linguaggio spesso non chiaro agli astanti. Nel dialogo *Il Sofista*, dice Derrida, lo Straniero (*xenos*) è colui che interroga, che fa domande. E in questo sembra contestare l'autorità del padre (del padre e, allora, tradizionalmente padrone di casa e capo-famiglia, o il re, o la città stessa) e dunque la stessa tradizione culturale e sociale: del padre, capo-famiglia, che però è anche colui che, sempre tradizionalmente, ha anche il potere dell'ospitalità. Ecco dunque un'altra tensione e contraddizione provocata dalla figura dell'"altro": fra ospitalità e potenziale inimicizia o percezione dell'altro come pericolo, ma anche come occasione di ripensamento della nostra situazione e condizione, umana e concreta, sociale e culturale. Certo, si dirà, questo forse lo sapevamo già, e oggi non basta; specie oggi, nel quadro di una drammatica situazione non più solo di emigrazione o di immigrazione, ma di migrazione, come quelle avvenute in passato nel corso dei millenni, intesa come fenomeno epocale, globale e mondiale che, come è stato sottolineato da molti, è destinato probabilmente a mutare e a sconvolgere per sempre questo mondo e le nostre società, specie europee e occidentali. Lo straniero, l'Altro, oltre a "mettere paura", a inquietare, quasi minacciando, scuote e rimette in discussione le nostre certezze: assomigliando un po', dice Derrida, al filosofo sofista – che con le sue provocazioni e apparenti giochi di linguaggio ambigui, scuote le certezze filosofico-linguistiche – il quale, dato che non parla come gli altri, è egli stesso fonte di minaccia e dunque va a sua volta minacciato. Di qui dunque, dice Derrida "l'ipotesi rivoluzionaria dello Straniero": egli però si difende, difende se stesso dall'accusa di parricidio, negandola, affermando al contempo anche la sua identità di straniero in quanto tale. Ecco qui ritornare però il punto di cui dicevamo sopra. Sembra che ci troviamo di fronte ad un conflitto, ad un dissidio insanabile. Invece proprio qui si apre una questione di grande interesse. Derrida ancora una volta riprende l'interpretazione del linguista Benveniste: *Xenos*, lo straniero, è anche una figura, una istituzione che indica rapporti fra soggetti, legati all'interno di un "patto". Gli stranieri, nella democrazia e nelle strutture della Grecia classica non sono mai esterni o "stranieri in assoluto", non sono totalmente altri o al di fuori: possiedono anche certi diritti (ad esempio

essere difesi nei tribunali). Il patto è così una relazione: un patto è frutto di negoziazione; è negoziabile e stipulabile, talvolta rinegoziabile, e comunque reciproco. Dunque il problema, sottolineato dal filosofo come dal linguista, sta nella estensione di questo “patto”: non si tratta più solo di un diritto individuale, ma dell’invenzione di un nuovo *ethos*, di una usanza, di un costume, della sua nuova rinegoziazione, nel tempo futuro e nello spazio, che investe nuovi soggetti e nuove generazioni. Lo straniero di cui ora si rispetterà e si tollera l’accento e l’idioma, gode di diritto di ospitalità offerto a lui e alla sua famiglia per l’avvenire. Sia come sia, eccoci qui, oggi, a ripensare al nostro problema rispetto all’altro. Accoglienza? Certo, ma verso chi e in che modo? E come riconoscere nell’altro colui che non è più solo l’estraneo-ostile e, una volta giunto da “noi”, non più solo l’ospite ma qualcuno che verrà a far parte della nostra città? Prendiamo un altro esempio. Nell’importante e classico saggio dell’antropologo statunitense Ralph Linton, che è stato ripreso e commentato e ha fatto da riferimento all’incontro e al lavoro video di Cristina Balma Tivola, nel convegno “Le parole dell’identità” all’interno della VII Settimana dell’Intercultura Incontri di MoNdi, ecco che emerge una considerazione, che immaginiamo abbia destato scalpore nell’epoca in cui il saggio fu scritto (gli anni ’30): in quel lavoro si sottolineava come quasi tutti i modi di fare e le pratiche nella vita quotidiana dei cittadini nordamericani – dall’usare un dato tipo di strumenti e oggetti, all’indossare un certo tipo di indumenti, al mangiare certi cibi – avevano origine da culture e tradizioni assai lontane e comunque certo non autoctone. La nostra vita quotidiana, alla faccia dei razzisti di allora come di oggi, è intrisa di pratiche, e piena di oggetti dalle mille provenienze e forme culturali diverse (dal sapone, al pigiama, ai tanti elementi dell’arredo delle nostre case, pensiamo al divano, sofà, o all’uso delle piastrelle per ricoprire e decorare i muri dei nostri bagni, dice l’antropologo). Vicine o lontane: si tratta di forme e di oggetti importati grazie alle tante immigrazioni e migrazioni che si sono succedute nei secoli. Questi oggetti, tecnologie e manufatti, si sono poi mescolati e ritradotti fra loro, proprio come le parole che li hanno accompagnati e denominati (pensiamo ai casi assai noti di parole provenienti dall’Arabo, come facchino,

magazzino, zucchero, o rubinetto, proveniente dal francese antico, ecc.). Ma il punto che ci pare interessante è un altro, venendo alle parole, alla loro origine e al loro uso. Come sottolineava il linguista che abbiamo ripreso sopra, Benveniste, molte delle forme del nostro lessico nascondono in realtà nelle loro radici antiche greche, latine e prima ancora nelle origini delle famiglie delle lingue indoeuropee, tensioni irrisolte. L'ospite, dicevamo, è sia qualcuno straniero a cui si riconosce una protezione, ma anche colui che richiede una qualche forma di reciprocità: si tratta di un riconoscimento reciproco anche se quasi mai simmetrico. In esso infatti si può nascondere una componente di significato negativa: l'idea, si diceva, di ostilità. Qualcuno che può diventare un nemico potenziale, proprio in quanto straniero. Ma, ed è questo il punto importante, le parole non sono mai isolate: fanno parte di sistemi più complessi (di testi, di grammatiche, di dizionari di sistemi linguistici e dunque culturali). Inoltre questi sistemi e reti complesse di significati non sono passivi, non si limitano a "registrare" situazioni e rapporti, sociali, o di forza o politici. Esse sono produttive: danno vita a trasformazioni di questi stessi rapporti: "Ricordatevi che qui siete ospiti...", come recitava con geniale ironia e in modo paradossale il grande Totò. Dunque, da un lato, le parole non sono isolate ma fanno parte di meccanismi sottostanti più complessi che si compongono di valori, narrazioni, e dunque anche di rapporti di forza sociali e culturali. D'altro lato, la questione rilevante è che le nostre identità sono composite: sono formate non da uno ma da diversi linguaggi. Si tratta di stili di lingua diversi, di usi diversi e di diversi registri e diverse competenze anche all'interno di quella stessa lingua. Pensiamo allora alla difficoltà infinitamente maggiore, relativa all'esperienza del cercare di esprimere decisioni, convinzioni o, ancora di più, emozioni in una lingua che non è la nostra; immaginiamo allora cosa può provare una persona, magari un bambino o una bambina, quando "entrano" in una nuova lingua; o è richiesto loro, anche con una certa fretta e pressione, di acquisire la competenza relativa a quella lingua; e al contempo il dover non solo capacitarsi ma agire nuovi linguaggi (relazionali, di rapporti sociali, o che riguardano la soggettività). Certo, si tratta di una conquista ma anche di una continua lotta

per farsi capire o per riuscire a costituire queste nuove relazioni: dunque a costituire una nuova identità. In questo senso, le ricerche di tipo sociolinguistico ed etnolinguistico insistono, oramai da diversi decenni, sull'importanza dei linguaggi vernacolari, specifici, tipici ad esempio di gruppi sociali e culturali. Pensiamo agli studi, da molto tempo divenuti dei veri classici, di William Labov sul "black english" e sulla sua capacità non solo di essere il linguaggio degli afro-americani, ma di essere in grado di trasformare l'inglese cosiddetto "standard"; o pensiamo, ai nostri giorni, all'importanza del cosiddetto "inglese di internet", che solo in apparenza "semplifica" e "impoverisce"; o, ancora, delle forme di lingua usata in un certo tipo di musica, come nel caso del rap e hip-hop, o dei linguaggi giovanili, in grado di produrre nuovi stili e che magari si diffondono e contribuiscono a trasformare una lingua in senso più generale e ampio; certo talvolta riducendo, e semplificando, talvolta arricchendo, e che arrivano a giocare in modo ironico, dunque lavorando anche sul piano dei temi, dei valori e dei contenuti espressi da quel linguaggio: prendendosi in giro e prendendo in giro la propria cultura di provenienza. In questo senso facciamo riferimento al caso, fra i tanti, di un gruppo musicale, oramai piuttosto conosciuto ed affermato dei Dubioza Kolektiv, gruppo bosniaco che mescola hip-hop e diversi generi, dal reggae al folk, in una forma di crossover etnico, di *patchanka*, che, appunto, è in grado di ironizzare sulle situazioni e sulla storia, tragica, della Bosnia e dei suoi rapporti con il mondo occidentale. Ma vi è un punto che ci pare ancora più importante e che va a toccare ancora più in profondità la questione del rapporto fra lingua, linguaggi, identità culturale e interculturale. Negli ultimi decenni si è affermata sempre di più una linea di ricerca, all'interno delle scienze del linguaggio e della cultura, e delle ricerche cognitive, che non riguarda tanto o solo il rapporto fra lingua, sistemi cognitivi, cervello o meccanismi neurali, ma soprattutto che ha determinato un nuovo approccio nel pensare il rapporto fra linguaggio, cognizione e dimensione corporea e dell'esperienza. Questa articolata linea di ricerca insiste su una questione: gli stessi sistemi di linguaggio sono di tipo "ibrido", vorremmo dire già in partenza "multimediali". Nel senso che, secondo le ipotesi formulate

da studiosi come Lakoff, oramai famosi anche al di fuori degli studi linguistici e di scienze cognitive, i nostri meccanismi linguistici sarebbero basati su schemi di base legati a dimensioni di tipo spaziale, o visivo-spaziale, e corporeo-esperienziale. In altri termini, vi sarebbero degli schemi (o “schemi metaforici” di base) che andrebbero a costituire “frames” o cornici grazie alle quali noi non solo riusciamo a parlare, ma organizziamo i contenuti della nostra lingua e, in fin dei conti, anche del nostro sapere e del nostro saper-fare nelle diverse situazioni percettive e sociali. Questi schemi, secondo le linee di questo filone di ricerca, sarebbero legati e nascerebbero dalla nostra esperienza corporea: per cui si parla, oramai da parecchio tempo, di approccio “*embodied*” al linguaggio e agli studi cognitivi. (Le metafore relative a schemi spaziali come “alto/basso”, “davanti/dietro”, “dentro/fuori”, assumerebbero un carattere non solo di orientamento pragmatico nel mondo ma ci consentirebbero anche di organizzare i sistemi di valori e di valutazione; pensiamo a frasi fatte come “tu sei fuori di testa” o ho “superato” un esame, o mi trovo “di fronte” a questo problema; fino a casi più complessi, relativi alle metafore e schemi, anche discorsivi, che organizzano la vita politica e sociale). Un filone di ricerca parallelo e vicino a questo riguarda l’idea non solo di “*embodiment*”, vale a dire di rapporto fra linguaggio e dimensione ed esperienza corporea, ma anche del considerare la “*situatedness*”: il linguaggio e i nostri sistemi cognitivi e percettivi sono “situati” (Hutchins), e sono in continuo rapporto con oggetti, spazi, tecnologie; sono in “co-adattamento” con questi ambienti. Non possiamo più pensare alle nostre menti, corpi e cervelli come isolati dagli ambiti di vita, di azione, di attività e di lavoro (con un altro studioso come Goodwin). Vi è, qui, anche un ritorno dell’importanza del ruolo esercitato dalla “pressione culturale”: dall’influenza della cultura e dei sistemi culturali, sulle nostre capacità e competenze, linguistiche e cognitive – a dispetto di una idea tradizionale piuttosto centrata solo sul funzionamento del cervello e di una mente isolata – e con anche interessanti casi recenti legati al cinema e ai media.

Provare a riconoscere gli schemi dell'“altro”.

Pensiamo al noto caso di un film recente di grande successo, di pubblico e di critica, come *Arrival*, relativo all'arrivo, appunto, di alieni appartenenti ad una civiltà extraterrestre sulla nostra terra, e del fatto che nel film troviamo come protagonista un personaggio che non a caso è una linguista, che viene mobilitata, non solo per studiare ma per cercare di comunicare con gli esponenti di questa avanzata civiltà extraterrestre. E che fra i consulenti del film vi siano degli studiosi di linguistica. Al centro del film vi è appunto l'incontro con l'Altro per antonomasia: una società e civiltà totalmente sconosciuta, come fu, a quanto pare, per le culture dell'America in occasione dell'arrivo degli europei. Tuttavia, uno degli elementi che hanno colpito esperti e meno esperti è il sottolineare, all'interno di questo film, il ritorno di interesse (peraltro già verificatosi negli ultimi anni in ambito accademico) per una delle poche ipotesi “forti” presenti all'interno delle scienze umane e sociali: la cosiddetta “ipotesi Sapir-Whorf”, dal nome dell'antropologo e del linguista che, negli anni '30, studiando la lingua e la cultura dei nativi d'America, in particolare degli Hopi, formularono l'ipotesi, nelle sue diverse varianti e gradi di forza, secondo cui la lingua o la semantica, vale a dire i sistemi di significato di una lingua, deformano e addirittura determinano il modo di vedere e osservare il mondo che ci circonda. Al di là della dimensione più specifica e tecnica di questa idea, ci pare significativo il successo “pop” e di cinema e media: il pensare ad una forma di relativismo linguistico che investe le nostre forme e pratiche di vita e di esistenza, addirittura il nostro modo di percepire la realtà. E' interessante che il film ponga la questione del come la diversità corporea, fisica e culturale di un'altra civiltà forgi il modo di vedere e concepire il mondo. Vera o sbagliata che sia questa ipotesi (a me pare più che plausibile, e oramai quasi un punto di partenza imprescindibile, al di là dell'arrivo degli alieni, per osservare, dotandoci di una necessaria e buona dose di relativismo, la realtà umana e sociale). Ma ecco il punto: non si tratta di

sottolineare, ancora una volta il primato della “differenza” assoluta, di un “relativismo assoluto” che valorizza la diversità per poi ignorarla, quando va bene, o schiacciarla o segregarla e respingerla. Si tratta di giocare sulle differenze come motore di traduzione interculturale. A partire da tutti questi casi, esempi e linee di ricerca ritroviamo l’affermarsi di una idea di identità, e di conseguente dimensione interculturale, come possibile capacità, appunto, di traduzione fra culture e confini culturali. Traduzione che non è solo linguistica in senso stretto ma che, come insegnano gli antropologi e gli studiosi nell’ambito dei cultural studies, implica di processi che investono intere porzioni delle pratiche e forme di vita sociali nelle differenti culture. Le diverse società e culture esistono in quanto sono in continua traduzione e trasformazione fra loro. Le frontiere sono porose e permeabili: i traffici, i mercati, gli scambi, non solo di merci, di mode, di oggetti e ricchezze ma anche di testi, narrazioni, valori e discorsi, fanno sì che vi sia un gioco di continua contaminazione. D’altro lato, anche i meccanismi che danno origine alle identità culturali, anche le più forti, sono essi stessi, come abbiamo visto con i casi di trasformazione dell’inglese, con la musica o le mode culturali, meccanismi di negoziazione e mediazione culturale. Le identità sono in continuo e possibile stato di eccezione, sono sempre dettate da differenze. Tutto questo sembra rivelare i limiti di un approccio classico all’idea di identità culturale, anche legata al linguaggio: approcci come quelli motivazionali o legati alla questione della capacità di “problem solving” ci paiono indeboliti e contestati dallo sguardo sulle esperienze concrete. Certo che qualunque individuo che debba far fronte a nuove situazioni, spesso drammatiche, il migrante, il rifugiato, o senza voler proporre generiche estensioni, il bambino che apprende una lingua straniera, ma anche quello che comincia ad utilizzare la lingua materna, per forza “userà” questa lingua per vivere e interagire; ma molti studiosi, antropologi, linguisti (pensiamo, ad un nome fra tutti come quello del linguista Halliday, anche nel suo caso con studi divenuti dei classici) e filosofi ci indicano come si entri in una lingua sin da piccoli e poi la si lavori via via non solo per appropriarsene, come se fosse un territorio sconosciuto, ma anche per farla propria, trasformandola, “lavorandola”, per così

dire, dall'interno. Secondo Halliday, un bambino che inizia ad apprendere le funzioni del linguaggio le fa proprie, le "personalizza" costruendo prima di tutto una sua poetica, e poi, solo dopo, accettandone l'uso standard. In altri ambiti di ricerca, studi che pongono in modo anche molto più radicale e militante la questione delle differenze culturali, come i cosiddetti ethnic studies e "border studies" o "chicano studies", che testimoniano della vita, delle lotte portate avanti nei decenni da gruppi sociali e culturali che vivono al confine fra Stati Uniti e Messico, in particolare grazie, ad esempio, ad una studiosa e militante come Gloria Anzaldua, insistono su questo punto. Si tratta di culture dal carattere "mestizo", meticcio e "mixed" che, da sempre marginali e deboli, hanno dato però spesso vita a fenomeni culturali e artistici ricchi (pensiamo alle forme musicali e ai murales). E questi studi e movimenti si intersecano poi con quelli relativi alle lotte e alle rivendicazioni relative alle diverse identità (omo- ed etero) sessuali, di genere e transgender. Si tratta, per queste ricerche militanti, di dar corso allo studio delle "voci" diverse che le lingue ibride esprimono (pensiamo alle esperienze delle donne reduci, dalle situazioni di conflitto, e che si trovano in situazioni in bilico di identità in una nuova cultura, quella che le accoglie e che quindi si trovano a dover affrontare un doppio o triplo passaggio: dalla situazione di "prima" della guerra, a quella della violenza, a quella dell'arrivo e dell'accoglienza). Certo "io sono il mio linguaggio", ma esso al tempo stesso è come la pelle di una nuova identità etnica in trasformazione: che ha subito le ferite, spesso purtroppo anche fisiche di questi viaggi e passaggi di frontiera. Come riportare tutto questo insieme di analisi e valutazioni a noi? Come dar voce alle situazioni locali, che ci investono anche se non siamo direttamente soggetti, o vittime, ma talvolta solo testimoni, o altre volte operatori che lavorano nell'ambito dei conflitti interculturali? Ogni conoscenza può e dovrebbe diventare una modalità di auto-conoscenza: di auto-diagnosi. Ad esempio lavorando sugli stereotipi e luoghi comuni che prendono vita nel linguaggio e a partire dal linguaggio. Stereotipi talvolta innocui ma che nascondono forme, se non di razzismo implicito o esplicito, di irrigidimento, di non consapevolezza, o ancora, di superficialità. Spesso gli stereotipi sono

sedimentazioni, appunto irrigidimenti quasi geologici degli strati di linguaggio che sono meno visibili e che stanno al di sotto dei livelli più concret(e)i e immediati dei discorsi correnti. Queste modalità di auto-osservazione, delle pratiche non solo di linguaggio verbale, ma di stili di azione, potrebbero essere utili per ricondurre concetti e studi più generali ai casi specifici; ma anche modi di lottare contro i nostri stessi schematismi, spesso nascosti in modo innocente dietro le buone intenzioni e i modi di fare apparentemente ben disposti verso gli altri. Si tratterebbe di andare, di continuo, “in the field”: sul campo di lavoro del linguaggio e delle pratiche significanti della vita quotidiana; dentro alle situazioni anche concrete di conflitto, per coglierne le trasformazioni, i “shifting” nel costituirsi delle diverse comunità culturali e linguistiche. Cercando di trovare una specie di slogan, si tratterebbe di lavorare sulle “quattro C” del: confronto, conflitto, comunità, confine. Vale a dire, dell’osservare l’altro, del valutare le forme di tensione e di interazione, del cercare di riconoscere il nascere e il trasformarsi delle identità, e di vedere quali tipi di territori, sia geografici che sociali, si vengono a costituire, con le loro frontiere. A questo proposito, un ultimo punto: sarebbe importante sia il lavoro di analisi delle metafore e forme discorsive, sia un vero e proprio lavoro di mappatura dei territori. Oggi il tema delle mappe, come sappiamo, è un tema di grandissima attualità (dalle app che ci vengono offerte sui nostri telefoni, all’uso commerciale, turistico o culturale delle informazioni geolocalizzate, e così via). Un lavoro importante, già da tempo messo in campo in diverse aree di ricerca, e che è ancora più rilevante per gli studi e le pratiche relative all’intercultura, è quello di lavorare costruendo mappe dei territori, magari anche come un gioco interessante, per descrivere e descriversi: descrivere un quartiere, un luogo, la città o il quartiere di vita o di provenienza, e così via. Il rapporto fra dimensione del linguaggio e dimensione territoriale, fra discorso, narrazione, e percorsi, mappe e luoghi, sembra oggi essere cruciale. E questo soprattutto proprio per il lavoro di traduzione interculturale; anche come modo concreto non solo di raccontare ma di rendere in modo figurativo e plastico i luoghi e gli spazi di vita, le relative passioni, paure, conflitti. Laddove anche sia possibile si tratta di tracciare i confini nascenti

o, appunto, per via indiretta, smontarne metafore o stereotipi; o mappare i conflitti che potenzialmente si vanno sviluppando. Come è stato detto, “conflict can trigger transformations”: l’indurre trasformazioni potenziali è proprio dei conflitti. E tutto questo può essere tracciato sia nei territori concreti, che nelle reti virtuali: si tratta in fondo di inseguire le possibilità di trasformazioni che le diverse comunità, reali o immaginate, si danno.

Alcuni riferimenti bibliografici:

Anderson, B., 1991, *Imagined Communities*, London - New York,

Verso (tr. it., *Comunità immaginate*, Roma, Manifestolibri, 1998).

Benveniste, É., 1969, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*,

1, 2, Paris, Minuit (tr. it., *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*,

I, II, Torino, Einaudi, 1976).

boyd, D., 2014, *It’s Complicated*, New Haven, London, Yale University Press.

Claverie, E., 2004, “Techniques de la menace”, in: *Terrain*, n. 43,

Septembre.

Derrida, J., Dufourmantelle, A., 2000, *Sull’ospitalità*, Milano, Baldini&Castoldi.

Goodwin, C., 2003, *Il senso del vedere*, Roma, Meltemi.

Halliday, M. A. K., 2002, *Linguistic studies of text and discourse, vol. II*, in J. Webster (ed.), *Collected Works of M.A.K. Halliday*, London-New York, Continuum. Honneth, A., 1995, *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*, Cambridge, Polity press.

Hutchins, E., 2005, *Cognition in the Wild*, Cambridge, The MIT Press.

Labov, W., 1984, 1972, *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Lakoff, G., & M. Johnson, 1999, *Philosophy in the Flesh*, New York, Basic Books.

1In effetti la categoria di “alieno”, è presente, in questa accezione, nella lingua inglese, ma soprattutto trae le sue origini proprio nel diritto di origine britannica, e poi successivamente passata in quello statunitense, fin dall’introduzione del concetto, fra sei e settecento: di una creatura, di una persona che si trova a vivere in quel dato paese (a “foreign born resident”), pur essendo originario di un altro luogo. Ed è significativo che molto spesso la legislazione abbia prodotto “Aliens act”, vale a dire abbia legiferato sugli stranieri proprio in occasioni di situazioni di guerra, o di momenti in cui le istituzioni dello stato venivano considerate a rischio di rivolta o di sedizione (come, ad esempio, nella legislazione che si è prodotta negli Stati Uniti nei decenni successivi alla Rivoluzione americana, o l’ “Aliens Act” proposto e promulgato dal parlamento del Regno Unito, nel 1914, o anche nel 1793 dopo la Rivoluzione francese).

2 Per una prima definizione e valutazione critica del concetto di etnia e di etnico all'interno delle forme e dei modi d'uso nella lingua italiana, anche in riferimento al tema dell'immigrazione, rimandiamo al sito: www.parlarecivile.it. Per un altro esempio e reinterpretazione interessante dell'idea di "alieno" nel cinema di fantascienza di tipo politico e distopico recente, ricordiamo il film *District 9*. Film in cui, appunto, gli extraterrestri, arrivati anni prima con un'astronave sopra Johannesburg, sono rinchiusi in uno degli slums, dei ghetti di questa città, e dove questi alieni si trovano segregati, malnutriti, e maltrattati da sadici poliziotti: e loro malgrado devono avere a che fare con tutte le malvagità degli umani.

3 Un altro caso, in qualche modo simile, nell'uso di un altro termine legato al concetto e alla categoria di identità, è quello di "nativo" (soprattutto, e ancora una volta, con un concetto della lingua inglese, in particolare di uso statunitense, come "native"), con il significato di "indigeno". Questo concetto e categoria è entrato nell'uso prima accademico e poi comune con il diffondersi, certo, prima di un cambio di sensibilità culturale, e poi di una trasformazione nel tipo di registro linguistico, divenuto poi anche un gergo: quello del cosiddetto "politically correct", proprio per definire le popolazioni native, aborigene, indigene, americane (in precedenza di solito definite notoriamente come "Indiani d'America" o "pellerossa"). Certo, nei significati registrati nei dizionari inglesi-americani (cfr., ad esempio, per questo e per gli altri termini qui discussi, il Merriam-Webster online: www.merriam.webster.com) le categorie sono quelle di "originario di un luogo": dunque quasi contrapposto all'idea di "alieno", o nell'accezione di "originale" nel senso di "genuino" e non adulterato o non corrotto (come sostanza, ma anche prodotto alimentare, o vegetale, o anche caratteristica originaria di quel dato luogo). Tuttavia, anche in questo caso, talvolta dietro le buone intenzioni si nascondono in realtà tutte le controversie e anche ipocrisie nell'uso di una lingua.

Susana Liberatore

“LOST IN TRANSLATION”

Perdersi e ritrovarsi attraverso le parole

Il linguaggio: da condizione umana e fondamento della comunità a traccia della particolarità soggettiva

“Las palabras son tan livianas como el viento. Pero tienen un poder tan grande como el universo. Por una palabra se puede vivir y por una palabra se puede morir.”¹

Questa frase della cultura popolare argentina, raccolta in un simpatico libro di riflessioni di Bernardo Quiñones Rodríguez², coglie e ci conduce direttamente all'interno della contraddizione inerente alla parola. Infatti, questo contrasto è stato sottolineato da Jacques Lacan come le due funzioni della parola: *Finta e Fides*³ per dimostrare che, da una parte, essa non ha garanzie, può mentire e può persino veicolare un'intenzione ingannevole verso l'altro. Dall'altra, per sottolineare che non solo la parola è lo strumento del pensiero e dell'espressione, ma può avere un profondo effetto per i parlanti, al punto d'impegnare gli interlocutori e di fondare una posizione soggettiva.

La complessità e il contrasto del campo della parola, che Lacan ci ha insegnato a isolare, è riconducibile al campo del linguaggio. Precisamente, Ferdinand de Saussure⁴, padre della linguistica moderna, segnala che il linguaggio è multiforme e va a cavallo di diversi domini, sia fisico, filosofico e psichico, appartiene al dominio individuale e al dominio sociale, non si lascia classificare in nessuna delle categorie dei fatti umani perché non si sa come sbrogliare la sua unità. Dovuto alla complessità e alla diversità dei problemi che pone, il linguaggio ha bisogno dell'analisi della filosofia, della sociologia, dell'antropologia e della psicoanalisi.

¹ “Le parole sono leggere come il vento. Però hanno un potere così grande come l'universo. Giacché per una parola si può vivere e per una parola si può morire”. La traduzione è dell'autrice del presente articolo.

² Quiñones Rodríguez, Bernardo: *Temas de mi época*. Editorial Cultiva Libros. Madrid, 2016

³ Lacan, Jacques: *Il Seminario. Libro III: Le Psicosi*. Ed. Einaudi. Torino, 2010. Pag. 43.

⁴ De Saussure, Ferdinand: *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, 1970.

Dal punto di vista antropologico, possiamo asserire che il linguaggio determina la stessa condizione umana, e che senza la funzione rappresentativa, l'uomo apparterebbe al dominio della natura e non della cultura. Già Freud segnalava nel suo celebre testo *"Il disagio della civiltà"* lo scambio decisivo tra due ordini che ha determinato la condizione umana. Si tratta, appunto, della sostituzione dell'ordine della natura a quello simbolico, della cultura, che da allora, secondo Freud, ha la funzione di regolare le relazioni degli uomini tra loro e di proteggerli dalla natura. Questo è il sacrificio che la civiltà chiede agli uomini al fine di rendere possibile una vita in comune, tracciando così il confine che differenzia *"la nostra vita da quella dei nostri progenitori animali"*.⁵

Con quest'operazione di rimozione dell'istinto, l'uomo entra, per così dire, nel regno delle rappresentazioni e del linguaggio. Dimensione che determina che tutte le prassi umane non siano altro che diversi tipi di linguaggio che hanno la funzione di demarcazione, significazione e comunicazione. Per García Canclini, per esempio, *"La Cultura contiene l'insieme di processi sociali di produzione, circolazione e consumo della significazione nella vita sociale"*.⁶ Questo vuol dire che si scambia la merce, e le donne, come ci ha insegnato Lévi-Strauss, all'interno della rete sociale. Si producono oggetti d'arte oppure discorsi esplicativi, come le religioni e i miti, ecc. Così si stabilisce un circuito di comunicazione in una comunità, un senso ed una significazione, determinando in questo modo la possibilità d'un rapporto sociale e d'un legame con gli altri.

Anche per Jacques Lacan, noto psicoanalista francese del secolo scorso, la psicoanalisi è caratterizzata dall'importanza e determinazione che il campo della parola e del linguaggio ha nei confronti del soggetto. Per Lacan, infatti, la condizione umana è stata resa possibile solo e unicamente per il fatto che l'uomo parla. Egli lo asserisce in modo chiaro in queste due citazioni: *"L'uomo parla dunque, ma è perché il simbolo lo ha fatto uomo"*,⁷ E riguardo al rapporto decisivo con il significante: *"L'abbiamo incontrato fin dalle origini, poiché non ci sarebbe entrata nell'uomo nella cultura —o piuttosto nella società se distinguiamo cultura e società, ma è la stessa cosa - se il rapporto con il significante non fosse all'origine"*.⁸

⁵ Freud, Sigmund: *Il disagio della civiltà*. OSF, Vol. X. Bollati Boringhieri. Torino, 1975.

⁶ García Canclini, Néstor: *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. Ed. Periodismo y Comunicación. UNLP, La Plata, 1997. (La traduzione è dell'autrice di quest'articolo)

⁷ Lacan, Jacques: *Funzione e campo della parola e del linguaggio* in *Scritti Vol. I*. Fabbri Editori. Milano, 2007. Pag. 269.

⁸ Lacan, Jacques: *Il Seminario. Libro V: Le formazioni dell'inconscio*. Ed. Einaudi. Torino, 2004. Pag. 326.

Ma oltre a questa premessa condivisa ed indiscussa, Lacan realizza un'altra importante torsione, affermando che il linguaggio non solo sancisce il passaggio all'umanità e condiziona e consente la vita sociale, ma segna anche la particolarità d'ogni soggetto.

Per spiegare questo passaggio, Lacan, all'inizio della sua teoria, riprende il celebre testo di de Saussure "*Corso di linguistica generale*", in cui l'autore ritaglia e oppone due campi: il linguaggio e la parola. Il linguaggio definisce il sistema che raccoglie gli elementi linguistici, mentre la parola costituisce l'atto.

Nel primo campo de Saussure distingue il linguaggio come un codice, cioè, un sistema anonimo di segni che si combinano a partire da leggi specifiche e la lingua come una parte del linguaggio. La lingua è la parte sociale del linguaggio, esterno all'individuo, non modificabile dal parlante. Ubbidisce a diverse regole d'un contratto sociale che sarebbe riconosciuto da tutti i membri della comunità (esempio: la lingua italiana).

Il secondo versante è il discorso, l'atto individuale in cui un soggetto prende la parola. Tutti e due i campi sottolineati da de Saussure sono inseparabili l'uno dall'altro. Per fare un discorso, bisogna utilizzare la lingua, e allo stesso tempo non c'è lingua in astratto senza la realizzazione del discorso. Gli interlocutori che appartengono alla stessa comunità linguistica sono utenti effettivi di uno stesso codice, e l'esistenza di questo codice comune è la premessa dello scambio dei messaggi.

E' evidente che il discorso è la manifestazione della lingua nella comunicazione viva, perché implica la partecipazione del soggetto. Percorrendo la struttura anonima della lingua, il soggetto si fa e si disfa, si forma e si trasforma nel discorso che comunica all'altro. La lingua, comune a tutti, nel discorso si converte nel veicolo d'un messaggio unico. Nella struttura dell'atto discorsivo, il soggetto parlante si serve della lingua per costruire la sintassi, o la logica del discorso: una lingua (sogettiva, personale) nella lingua (struttura sociale neutra). Il discorso, appunto, viene utilizzato come espressione della soggettività che forma la condizione del dialogo. Ed è proprio nel discorso che il soggetto palpita, esiste, si sviluppa. Per questo, il discorso è il campo privilegiato della psicoanalisi. Essa, come metodo d'indagine del disagio umano, è stata resa possibile solo a partire dalla scelta di Freud di dare ascolto al discorso delle sue isteriche. Infatti, il metodo instaurato da Breuer e da Freud fu battezzato da una delle pazienti di Breuer, Anna O., come "*talking cure*", la cura attraverso la parola. Ed è stato questo che ha condotto questa paziente e tanti altri soggetti che hanno fatto questa esperienza di parola, alla scoperta dell'evento traumatico nel loro discorso. E non si tratta solo di parole e ricordi, cioè di constatare se è successo veramente

o no, ma di condurre i soggetti che intraprendono un percorso analitico, verso la portata di verità che assumono queste parole. Giacché è effetto di una parola piena il riordinare le contingenze passate, dando loro il senso delle prospettive del futuro. Per questo, Lacan non esita ad affermare che: *“è appunto questa assunzione da parte del soggetto della sua storia, in quanto costituita dalla parola rivolta all’altro, ad essere il fondo del nuovo metodo cui Freud dà il nome di psicoanalisi”*⁹. Dimostrando in questo modo che il linguaggio esiste solo in rapporto al soggetto, e che tanto il soggetto come il senso non esistono in sé, si producono nel lavoro discorsivo.

Inoltre, per Lacan, il linguaggio è anche la condizione stessa dell’inconscio. L’esistenza dell’inconscio dipende dal fatto che l’essere umano è un essere parlante ed è nella retorica della parola del soggetto dove si possono sentire le manifestazioni dell’inconscio.¹⁰ Così per Lacan: *“La psicoanalisi dovrebbe essere la scienza del linguaggio abitato dal soggetto. Nella prospettiva freudiana, l’uomo è il soggetto preso e torturato dal linguaggio”*.¹¹

“Lost in Translation - L'amore tradotto”

Il cinema è, molte volte, una finestra aperta sul modo d’essere d’una società e delle soggettività che ne derivano. Per questa ragione, il cinema spesso è una fonte inesauribile per l’indagine psicoanalitica, poiché offre uno strumento prezioso per considerare il rapporto indissolubile tra psiche e società, indagando come l’una agisca sull’altra e viceversa.

Lost in Translation - L'amore tradotto (*Lost in Translation*) è un film statunitense del 2003, scritto, diretto e prodotto da Sofia Coppola, con Bill Murray e Scarlett Johansson come protagonisti. La trama del film ruota intorno al particolare rapporto tra l'attore in declino Bob Harris e la neolaureata Charlotte. Si tratta di due americani insonni, avvolti nel tedio e nel vuoto, ovvero, in un senza senso che pare aver preso il sopravvento ed in un’esistenza che non sembra aver trovato traduzione nel loro presente.

⁹ Lacan, Jacques: *Funzione e campo della parola e del linguaggio* in *Scritti Vol. I*. Fabbri Editori. Milano, 2007. Pag. 250.

¹⁰ Nell’ultimo insegnamento di Lacan, egli conia un neologismo: *“lalngua”* per rendere conto della traccia che il linguaggio lascia nell’inconscio.

¹¹ Lacan, Jacques; *Il Seminario. Libro 3. Le Psicosi*. Ed. Einaudi. Torino, 2010. p. 279.

Commenti e riflessioni sui personaggi

Il maturo Bob e la giovane Charlotte si trovano per caso e fanno amicizia in un lussuoso albergo di Tokyo. Charlotte accompagna John, il marito, fotografo in ascesa che non rinuncia mai ad un incarico e per questo la trascura; le telefonate ad amici e familiari lasciano intuire una situazione di grande solitudine interiore. Ha capito che il suo è un matrimonio tentennante e destinato al fallimento. Si è appena laureata in filosofia e vorrebbe fare la scrittrice, ma non riesce a dare una forma ai suoi racconti. Bob, star del cinema in declino, è arrivato per girare uno spot pubblicitario di una marca di whisky; il lavoro non lo entusiasma e ha sempre la sensazione che manchi qualcosa nelle traduzioni degli interpreti. E' interessante sottolineare che in questo film Bill Murray incarna il ruolo d'un attore, un personaggio perso in un posto inverosimile del nostro pianeta. Ma lì si trova finalmente - chi?, l'attore? il personaggio? lo stesso spettatore? – ridotto ad un'immagine più patetica e comica del suo io. - *"Bob is an actor, Bob is lost, Bob doesn't speak the language"*: un attore che incarna un attore, un personaggio perso tra il miraggio del suo io, un soggetto intraducibile che tenta di leggersi tra le lingue. Un modo di presentare il soggetto stesso come ciò che si perde nella traduzione.

Bob e Charlotte, due personaggi in crisi in momenti diversi della vita, passano molto tempo in albergo; la notte si rifugiano al bar sempre aperto. I protagonisti, uniti dalla tristezza e l'insonnia, si conoscono sempre meglio, affrontano argomenti come il lavoro, il matrimonio e la famiglia, escono, frequentano altre persone, vanno in qualche locale. La Tokyo allucinata dalle luci e dei video game non fa per loro: più spesso restano in camera, parlano, si guardano e si capiscono perfettamente.

Commenti e riflessioni sullo scenario

Il film si svolge a Tokyo, città di tradizione millenaria che in quest'opera si presenta invece nella vacuità della proliferazione selvaggia dei giochi elettronici, della società del consumo e dell'abbondanza. In questo contesto, che potrebbe servire come una metafora della nostra società odierna, i protagonisti sembrano "persi" tanto nella traduzione d'una cultura, come nella lingua assolutamente diversa dalla propria. Loro appaiono vaganti, spostati, trasferiti, spiazzati, come ci suggeriscono gli altri usi del termine *"translation"*.

Tokyo compare così come la città che rappresenta alla perfezione la nostra società d'oggi, capitalista e globalizzata. Caratteristiche della nostra epoca riprese da Miller e

Laurent nel seminario “*L’altro che non esiste*”¹² in riferimento all’ultimo insegnamento di Jacques Lacan, riguardo all’indebolimento dei riferimenti simbolici, ovvero all’evaporazione del Nome-del-Padre¹³ e alla conseguente ascesa dell’oggetto di consumo come perno della soggettività e dei legami. In quest’opera, gli autori analizzano che, all’affanno di produrre e consumare senza perdita di tempo, si susseguono logiche mutazioni nel piano soggettivo, nuove forme cliniche e nuove manifestazioni di disagio e malessere, distinte dal disorientamento, dalla perdita del desiderio, dal senso di vuoto, ecc.

Non c’è dubbio che il film riesca a trasmettere il senso di vacuità, di perdita di significazione che il discorso capitalista produce. Ma gli esseri umani hanno bisogno di vivere nella significazione, ovvero in un mondo che abbia un senso, nella sua doppia asserzione: come significazione e come movimento verso il futuro. La solidità persa di ogni significazione della vita sociale e personale che viene prodotta dal dispiego illimitato del capitalismo, ci avvicina ai personaggi persi a Tokyo.

Sulle traduzioni

Forse la frase da cui è tratto il titolo del film fa riferimento ad un detto di Robert Frost che recita testualmente: “*poetry is what gets lost in translation* ” (la poesia è ciò che si perde nella traduzione); e questo è uno dei significati del film di Sofia Coppola: la perdita non solo della poesia, ma più in generale dei sentimenti, nella traduzione o forse soltanto nello svolgersi della storia. Perché quello che non si riesce a tradurre di ciò che siamo stati, rimane come una lingua estranea, straniera, che ci strappa la possibilità di avere a disposizione gli elementi per orientarci e per riuscire a pensare ad un futuro possibile.

Freud aveva segnalato che la psiche si struttura e funziona attraverso delle traduzioni. Nella sua “*Lettera 52*” spiega in dettaglio come le iscrizioni di qualcosa di vissuto in un’epoca della vita debbano tradursi per passare ad un altro livello. Così le rappresentazioni del processo primario inconscie (rappresentazione-cosa) devono poter tradursi nel linguaggio del processo secondario (rappresentazione-parola). Ma questo passaggio, questa traduzione, necessita di tempo. Perché la traduzione non è altro che produzione d’un senso, cioè simbolizzazione che si produce confrontandosi con gli altri.

Nel film, l’essere persi nella traduzione va di pari passo con l’accelerazione a cui i protagonisti vengono sottoposti. Il jet lag, per esempio, è una discronizzazione tempospaziale che produce disorientamento, insonnia, irritazione, ecc. Lost in translation: persi

¹² Miller, Jacques-Alain; Laurent, Eric: *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós. Buenos Aires, 2005.

¹³ Termine lacaniano che fa riferimento ad un punto di capitonaggio per allacciare il simbolico alla pulsione.

nella traslazione-traduzione. Una traslazione ad un'alta velocità che produce una perdita della traduzione, perché non lascia il tempo necessario per tentare di dirsi.

Commento finale

Come abbiamo visto, il linguaggio annoda tanto la capacità rappresentativa della condizione umana, quanto la premessa della comunicazione e del rapporto con gli altri, come la traccia della particolarità che contrassegna ogni essere umano.

Avendo già distinto linguaggio, lingua e discorso e indicato quest'ultimo come il campo privilegiato della psicoanalisi, non resta che sottolineare che la suddetta particolarità soggettiva, ovvero ciò che ci rende unici, non risiede necessariamente nella lingua madre, così come è stato sostenuto anche da Simona Argentieri e altri. Infatti, nel testo "*La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*"¹⁴ gli autori affermano che chi padroneggia più lingue non perde conseguentemente l'anima. Inoltre, attraverso un'analisi e un confronto tra diversi scrittori che hanno fatto l'esperienza di vivere e di parlare in lingue diverse, gli autori dimostrano e sostengono che, contrariamente all'idea di privilegiare sempre la lingua madre, ognuno di questi scrittori di riferimento abbia utilizzato in modo diverso il codice e la scrittura per l'elaborazione di differenti questioni personali.

Tornando al film "*Lost in translation*", i personaggi sono persi non solo in una cultura e in una lingua incomprensibili, nella vacuità del consumo, nella velocità e nel "senza senso", ma soprattutto, sono persi da se stessi. Non sanno più chi sono e cosa desiderano. Ed è solo attraversare l'esperienza inedita di un incontro con l'altro ciò che consente loro di parlare di sé e di riordinare il discorso, mettendo in tensione il tempo passato e il presente, per pensare al futuro.

E per chiudere, tornerei alla frase d'inizio, per dire che la psicoanalisi ci insegna a distinguere tra la leggerezza delle parole vuote e la potenza della portata di verità di esse. Passaggio che si rende possibile solo quando un soggetto s'impegna a fare un'esperienza di parola e impara a leggere i suoi sintomi, a tradurli, nel discorso che porta all'analista.

¹⁴ Simona Argentieri; Jorge Canestri; Jacqueline Mehler Amati: *La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. Raffaello Cortina Editore. Milano, 1990.

Graziella Favaro

CRESCERE CON DUE LINGUE

La lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali.

Tullio De Mauro

Parola di casa, parole di scuola

Chen Li è nata in Italia e ha imparato a parlare in cinese, nella varietà dialettale praticata nella regione di Zhejiang; a tre anni è stata inserita nella scuola dell'infanzia e ha aggiunto l'italiano alla sua lingua familiare. Aziz è arrivato dal Marocco un anno fa e sta consolidando rapidamente la sua condizione di bilingue: l'italiano diventa ogni giorno più fluente, mentre l'arabo marocchino continua ad essere parlato a casa. Suo fratello più grande, arrivato insieme a lui e che ora frequenta la seconda media, ha una situazione linguistica più strutturata in cui trovano posto anche agli usi scritti della L1: nella scuola in Marocco ha infatti imparato a leggere, scrivere e studiare in arabo classico e ha appreso il francese. Nada e Carlos, l'una nata in Romania e l'altro in Perù, parlano in rumeno e in spagnolo con i genitori, mentre usano quasi sempre l'italiano per parlare con i fratelli. La bambina racconta che, quando telefona alla nonna lontana, le capita sempre più spesso di non ricordare delle parole rumene e così tende a mescolare le due lingue "e la nonna allora mi dice: -Tieni stretta la nostra lingua, non dimenticarla!- Ma come si fa a non farla volare via?"

Come Chen Li, Aziz, Nada e Carlos, i bambini e i ragazzi stranieri spesso comunicano a casa, con i genitori e con i fratelli nella loro lingua d'origine, o lingua materna. Un'analisi delle biografie linguistiche della classe ci rimanda infatti condizioni e forme diffuse di bilinguismo e modi diversi di essere bilingue. Quando comunica, il bambino che ha imparato a farlo in due codici deve scegliere la lingua adatta a ogni interlocutore, a ciascun luogo e situazione e questo può comportare un certo disorientamento. Ma il bilinguismo è soprattutto un'opportunità e una ricchezza perché la padronanza di due lingue amplia le frontiere delle possibilità e il mondo si allarga di conseguenza, dal momento che, come scrive Rudolf Steiner "ogni lingua dice il mondo a modo suo".

Parole con suoni diversi che convivono, dividendosi gli spazi di uso; parole che si affievoliscono e scompaiono fino a “volare via”, perché non più praticate; parole che si mescolano tra di loro dentro la culla culturale e linguistica costituita dai ritmi e accenti d’origine che accoglie i nuovi termini vissuti in italiano, grazie alle esperienze del quotidiano, i giochi, le interazioni con i pari, le narrazioni: le situazioni bilingui dei bambini stranieri sono variegata e molteplici.

Ma che cosa succede quando in epoche diverse della vita – nella prima infanzia, nell’infanzia o nell’adolescenza – a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi -di concorrenza, conflitto, complementarietà, integrazione- si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti? E se la lingua madre diventa improvvisamente muta e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano?

Sono alcune delle domande che ci vengono sollecitate dalla condizione bilingue degli alunni stranieri e che fanno da sfondo ai percorsi di apprendimento dell’italiano L2.

Biografie linguistiche diverse

Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni di persone nel mondo crescono parlando due o più lingue. Come è successo in altri Paesi, anche in Italia le scuole ora accolgono alunni la cui lingua madre non è l’italiano e che sviluppano nel tempo una condizione di bilinguismo. Condizione che non sempre viene giudicata positivamente. Ancora oggi infatti alcuni tendono a pensare che nella testa di un bambino ci sia posto per una sola lingua-o perlomeno per una lingua alla volta- e che la madrelingua debba essere rimossa o estirpata per poter apprendere con efficacia l’italiano.

La “carta di identità” linguistica dei bambini e dei ragazzi stranieri che li accompagna nel loro percorso di inserimento scolastico è estremamente diversificata. Il livello di conoscenza della/e lingua/e d’origine dipende naturalmente da fattori diversi, quali: l’età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari, la tipologia delle lingue in presenza. Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e che hanno, in genere, un’età più bassa, vi sono:

- coloro che al momento del loro ingresso, nella scuola dell'infanzia, sono monolingui in L1 e diventano in seguito bilingui, con l'aggiunta dell'italiano, sviluppando un *bilinguismo precoce consecutivo*;
- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento all'asilo nido, parlando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo e praticando così il *bilinguismo precoce simultaneo*;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e riduttivo orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia e che sono quindi monolingui in italiano.

Fra gli alunni *nati all'estero* e arrivati in Italia in seguito al ricongiungimento familiare, che sono in genere di età più elevata, vi sono, al momento dell'ingresso a scuola, differenze, sia negli usi, che nella varietà delle lingue a contatto. Troviamo infatti:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi solo orali, perché non sono stati ancora scolarizzati nel Paese d'origine;
- coloro che hanno sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;
- coloro che praticano una lingua orale (una varietà dialettale) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e famigliari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera (l'inglese per alcuni ghanesi e per i filippini che hanno frequentato scuole private, ad esempio).

Bilinguismi, al plurale

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e ragazzi stranieri integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in movimento*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto e sviluppato, qualunque siano le lingue in contatto.

L'idea, astratta e irraggiungibile, di un bilinguismo "perfetto", che insisteva sul criterio dell'indistinguibilità dall'uso nativo in entrambi i codici, è stata da tempo superata. E' raro infatti che esista un bilinguismo veramente *equilibrato* per la semplice ragione che, in una

società monolingue, non esistono occasioni per usare indifferentemente l'una o l'altra lingua in tutte le situazioni della vita quotidiana. Esiste dunque un naturale "squilibrio" fra le lingue perché il bilingue le usa in ambiti differenti, con interlocutori e per scopi diversi .

Il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. E' invece una costellazione fluida, nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio. Si vedano, a questo proposito, gli studi sul multilinguismo, condotti tra gli altri da: Titone (1972), Hamers e Blanc (1983), Mackey (1976). Quest'ultimo propone sei criteri per classificare le diverse e mutevoli situazioni di bilinguismo:

- il numero delle lingue implicate;
- il tipo delle lingue usate;
- l'influsso di una lingua sull'altra (a livello fonetico e fonemico, lessicale o strutturale);
- il grado di competenza nell'uso delle lingue coinvolte;
- le oscillazioni nell'uso, a seconda del momento della vita, dell'occasione, degli interlocutori...;
- la funzione sociale delle lingue usate.

Anche utilizzando questi sei criteri possiamo individuare e descrivere le diverse forme del bilinguismo dei bambini stranieri e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in ambito familiare, comunitario, amicale, scolastico. In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite-qualunque sia la lingua d'origine - rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare e non ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

Sulla base dell'età in cui avvengono l'acquisizione e le modalità di contatto tra le due lingue, possiamo distinguere diversi profili di bilingui nella migrazione .

-Il bilinguismo precoce e simultaneo (0-3 anni)

E' proprio di chi impara a parlare più o meno contemporaneamente nelle due lingue e riguarda soprattutto i piccoli che vengono inseriti nell'asilo nido. A volte i bambini bilingui precoci possono parlare un po' più tardi , ma si deve tener conto del fatto che essi stanno sviluppando nello stesso tempo due sistemi. Si può osservare inoltre un diverso sviluppo del lessico nelle due lingue e può esserci uno sbilanciamento del vocabolario a favore dell'uno o dell'altro idioma. Si osservano inoltre un'esplosione o un avanzamento

nell'apprendimento in occasione di eventi che "immergono" i bambini nella lingua minoritaria; ad esempio, in seguito a visite nel Paese d'origine e al contatto quotidiano e denso con i famigliari. I bambini bilingui precoci possono inoltre mescolare le parole delle due lingue nell'ambito dello stesso discorso e attingere alla loro riserva di parole quando un termine risulta maggiormente disponibile nell'una o l'altra lingua .

-Il bilinguismo precoce e consecutivo o aggiuntivo (3 -6 anni)

L'acquisizione della nuova lingua avviene dopo i tre anni quando il bambino è già parlante nella madrelingua ed entra nella scuola dell'infanzia. In tempi rapidi, il piccolo deve essere in grado di inserirsi negli scambi con i pari e con gli adulti, saper prendere la parola e passarla al suo interlocutore, poter partecipare a una conversazione sui temi quotidiani. Nei bambini stranieri che imparano l'italiano al loro ingresso nella scuola materna, si possono osservare quattro tappe:

-il bambino prova a usare la sua L1, ma poi si rende conto che gli altri comunicano in una lingua diversa dalla propria;

-si accorge di non essere capito e può attraversare una fase più o meno protratta di afasia . In questo periodo silenzioso, il bambino è tuttavia molto attivo e ricettivo e cerca di immagazzinare parole e formule ricorrenti e quotidiane;

-nella fase in cui si inaugura la produzione, il linguaggio è formato da termini "pieni", parole *passerpartout*, formule e frasi prefabbricate;

-in seguito, la comunicazione diviene sempre più fluida ed efficace e l'italiano guadagna spazi e tempi sempre più ampi.

I primi mesi di acquisizione della seconda lingua rappresentano un periodo "sensibile" e sono cruciali, oltre che per l'italiano, anche per il mantenimento della prima lingua, che si rivela agli occhi del bambino non più efficace nelle interazioni. I giudizi e le osservazioni degli insegnanti, e degli adulti in genere, possono provocare blocchi e sentimenti di vergogna per la propria lingua materna. Ecco alcune frasi colte nelle scuole e che possono avere effetti negativi: "Non sai l'italiano perché a casa continui a parlare in arabo"; " Devi dire alla mamma di parlare in italiano, altrimenti non impari"; "Ma parli sempre cinese a casa?!" .

-Il bilinguismo consecutivo e tardivo (dopo i 6 anni)

A sei anni si stima che un bambino usi già un buon numero di parole e ne conosca molte di più in maniera passiva, cioè le comprende, ma abitualmente non le usa. L'apprendimento della seconda lingua in età scolare implica dunque un veloce cammino per poter

comunicare in fretta e per fare in modo che il nuovo codice diventi anche lingua scritta e di scolarità, veicolo di tutti gli apprendimenti disciplinari. Per quanto riguarda la madrelingua, essa rischia di bloccarsi per quanto riguarda gli usi cognitivi più astratti al livello fin lì raggiunto poiché i suoi usi divengono più ristretti e limitati a temi e ad interlocutori quotidiani e familiari. Soprattutto fra i bambini più piccoli, che hanno appreso la lingua materna in modo ancora limitato e che si trovano precocemente immersi nella seconda lingua, vi è il rischio di una sorta di *bilinguismo sottrattivo*, a scapito della madrelingua: più diventano italo-foni e maggiori sono i rischi di dimenticare e rimuovere l'idioma d'origine. Non tanto per ragioni linguistiche, quanto per pressioni sociali e per i vissuti di vergogna che provoca il fatto di sentirsi parlanti di un idioma che è spesso connotato da uno stigma.

Lingue materne e lingue “filiali”

Una mamma brasiliana racconta: “Quando è nato Paulo, gli ho parlato da subito in portoghese perché volevo che imparasse a parlare la nostra lingua. Ho anche comprato tante audiocassette e libri di storie per farglielo ascoltare ogni sera. Ma quando l'abbiamo inserito al nido a due anni, ha cominciato a parlare ogni giorno di più solo in italiano, mentre noi a casa insistevamo con il portoghese. Dopo qualche mese, durante un colloquio, le educatrici ci hanno detto che il bambino poteva confondersi con le due lingue oppure non imparare bene nessuna delle due, così abbiamo ceduto anche noi e ora parliamo solo in italiano con lui. Ma non so se abbiamo fatto bene.”

Per rispondere ai dubbi che si pongono alcuni genitori immigrati, come succede alla mamma brasiliana, e anche a molti insegnanti ed educatori, a proposito del bilinguismo infantile e delle scelte comunicative intrafamiliari, si può affermare che: certamente, *i bambini possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli*. Già prima dell'età scolare un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue. A un vissuto di *consapevolezza* che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della “decisione” rispetto a quale lingua parlare e in quale situazione.

Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte e nell'indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l'adozione della L1, anche se l'apprendimento dell'italiano è visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà anche il figlio, sempre

più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un'influenza linguistica sull'ambiente familiare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento. L'italiano L2 diventerà allora sempre di più *lingua filiale*, che va a collocarsi negli scambi familiari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.

Il bilinguismo dei bambini immigrati è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni familiari e influenza la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a sostenere o a scoraggiare la condizione di bilinguismo. Questa stretta dipendenza tra "scelte" individuali, orientamenti familiari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, cioè non appartenenti a estese comunità di parlanti la L1, situazione che rappresenta la condizione diffusa tra i bambini immigrati e le loro famiglie. (Francescato 1981).

Edera ha imparato a parlare in somalo, la lingua della mamma, ma poi l'ha in fretta "dimenticato" e ora dice di non ricordare più nulla. Mihai invece parla in rumeno a casa, ma si vergogna di questo e a scuola dice di non conoscere nessuna parola della sua lingua d'origine anche se non è vero. Lo sviluppo di un bilinguismo aggiuntivo o la perdita della lingua materna dipendono anche dallo *status* delle lingue. Un bambino che cresce in una famiglia anglofona o francofona ha molte più probabilità di sviluppare e mantenere una situazione di bilinguismo, rispetto ad uno che a casa è esposto, per fare un esempio, alla lingua ceca. Non essendo una lingua internazionale, il ceco gode di un prestigio minore e tende ad essere considerato come un sapere superfluo. Lo status di una lingua e l'atteggiamento verso il bilinguismo sono dunque fattori macrosociali che influenzano e condizionano lo sviluppo e il mantenimento del bilinguismo.

Il fatto di essere bilingue viene infatti riconosciuto spesso come attributo di un'élite e situato in un mercato linguistico che dà un diverso valore alle lingue. Per questa ragione, spesso il bilinguismo dei bambini stranieri viene percepito e trattato come un deficit e non come una chance e chi pratica una lingua "non prestigiosa" non viene considerato come un bilingue, ma valutato solo in termini di carenza rispetto alla lingua d'uso.

Parole tra le generazioni

La storia linguistica delle famiglie immigrate, che ritroviamo anche fra gli emigranti italiani residenti all'estero, presenta elementi di ciclicità e ricorrenza, pur nella dinamicità delle

situazioni. (Bettoni, Rubino 1996). Da una situazione iniziale di monolinguisimo in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguisimo solo in L2 della terza generazione. La vicenda linguistica di una famiglia immigrata che attraversa tre generazioni può essere così schematizzata (Francescato, 1981):

<i>Lingue e generazioni : i cambiamenti tra L1 e L2</i>			
- generazione 1	L1	→	L1 + (L2)
- generazione 2	L1 + L2	→	(L1) + L2
- generazione 3	(L1) + L2	→	L2

Gli appartenenti alla prima generazione diventano parzialmente bilingui durante il loro soggiorno nel paese d'immigrazione e integrano parole della L2 nella loro comunicazione che rimane tuttavia prevalentemente espressa in lingua d'origine. Veramente bilingui possono diventare solo gli appartenenti alla seconda generazione, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi. Per i membri della terza generazione, la L1 farà parte soprattutto della storia e della memoria famigliari; si collocherà sullo sfondo, come dimensione culturale più che comunicativa e potrà essere appresa/riscoperta in seguito a scelte dettate più dall'orgoglio delle origini che da pressanti bisogni di interazione.

La comunicazione che avviene tra Sara, una bambina di origine eritrea di nove anni, sua mamma Alem e la nonna Zighè riproduce nella pratica la situazione linguistica rappresentata nello schema riportato sopra. Sara capisce un po' il *tigrigna*, la lingua d'origine della famiglia, ma non lo parla e comunica solo in italiano; Alem si rivolge alla figlia in italiano, ma parla invece con la nonna in lingua tigrigna, destreggiandosi con naturalezza tra i due codici e ricorrendo a frequenti prestiti e mescolanze. Zighè, da parte sua, comunica con entrambe nella lingua d'origine, mescolando tuttavia anche lei frequenti parole in italiano.

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenti in Italia, della cosiddetta prima generazione, presenta dunque quasi sempre produzioni più o meno estese nella L2, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. Questo vale soprattutto per coloro (uomini o donne) che hanno un rapporto di lavoro nelle società di accoglienza che li pone a contatto con i parlanti nativi, mentre la presenza della L2 è decisamente più limitata nel caso di donne

neoarrivate per ricongiungimento familiare e di gruppi che svolgono attività lavorative all'interno del proprio gruppo di appartenenza (i cinesi, ad esempio). L'uso della L1 resta tuttavia per molti adulti predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, il quotidiano, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano nel tempo parole ed espressioni della L2 che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale L1 e L2 si mescolano e convivono.

Le nuove espressioni che costellano il discorso in L1, hanno a che fare, ad esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e allora... ci vediamo ... va bene... aspetta...*) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della L2 e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi. Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (parole come: *permesso di soggiorno, questura, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola, metropolitana* ...).

Come parlano i bambini “nuovi italiani”

Per avere la fotografia linguistica delle sezioni e della scuola, propongo spesso agli insegnanti di compilare una semplice mappa e di farlo insieme ai genitori (all.1). E' l'occasione per raccogliere i dati, ma soprattutto per dedicare del tempo a colloqui individuali sulle scelte e le strategie linguistiche delle famiglie, per fare spazio alle loro domande, ai timori e ai convincimenti su che cosa vuol dire crescere con due lingue.

Il colloquio e l'indagine osservativa si articolano a partire da domande immediate e comprensibili: Quali lingue parlano i bambini a casa? Con quali interlocutori? Come comunicano fra loro i fratelli?

Di seguito alcune considerazioni che emergono dalle mappe linguistiche dei bambini di “seconda generazione” frequentanti una scuola dell'infanzia statale di Milano. In questa scuola, che vede una rilevante presenza di figli di immigrati, sono state compilate 74 schede riferite ai bambini che hanno genitori non italofoeni.

I dati e i commenti non hanno ovviamente né l'ampiezza né la rilevanza di un'indagine quantitativa, ma vogliono essere un punto di partenza per acquisire consapevolezza sul tema del bi-plurilinguismo e sul valore della diversità linguistica delle classi.

Vediamo le situazioni della comunicazione intrafamigliare, distinguendo fra gli interlocutori e la direzione delle interazioni.

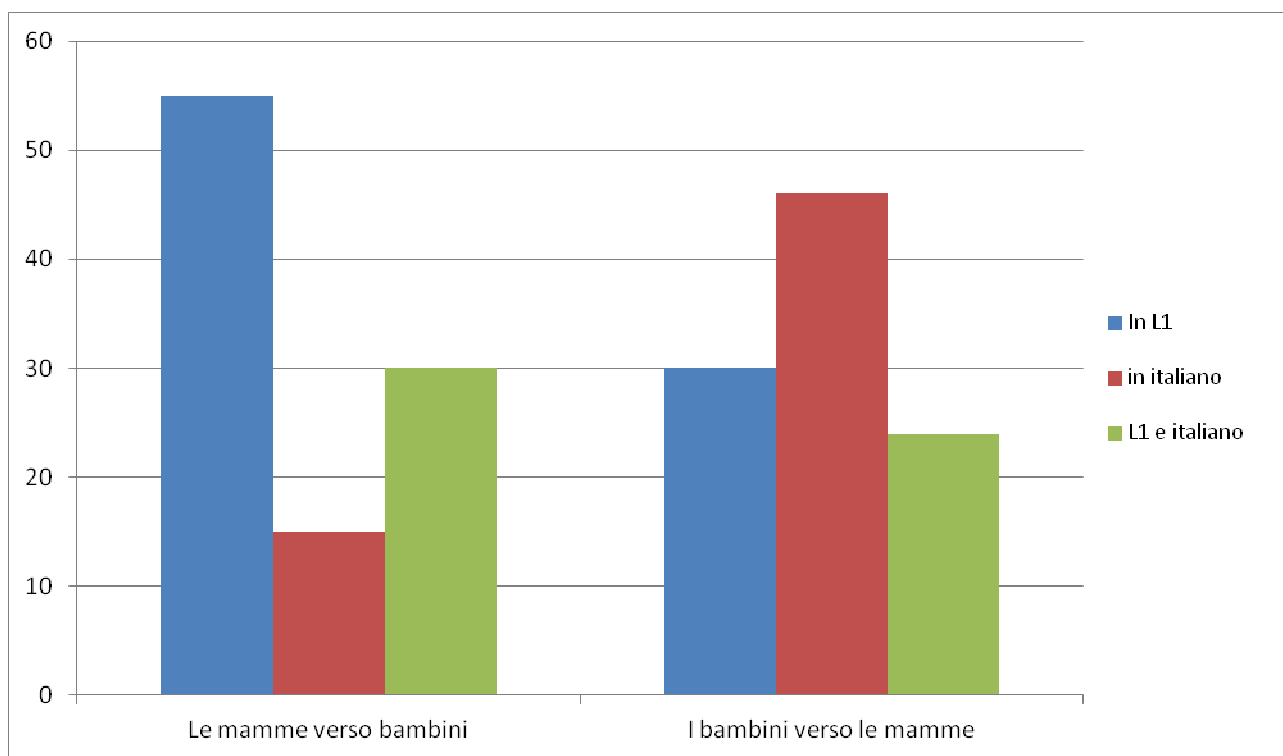
La lingua della mamma

Nelle interazioni madre/bambino, prevale da parte della mamma, l'uso della madrelingua mentre il figlio tende a rispondere più spesso in italiano. Come si osserva nel grafico qui sotto:

- il 55% delle mamme parla con il figlio in L1;
- il 15% in italiano;
- il 30% dichiara di mescolare le due lingue.

Quando è il bambino a prendere la parola con la mamma, lo fa seguendo queste modalità:

- il 30% parla in L1;
- il 46% usa l'italiano;
- il 24% mescola le due lingue (gr. 1).



Gr.1. Le interazioni mamma/bambino: quali lingue

La lingua del papà

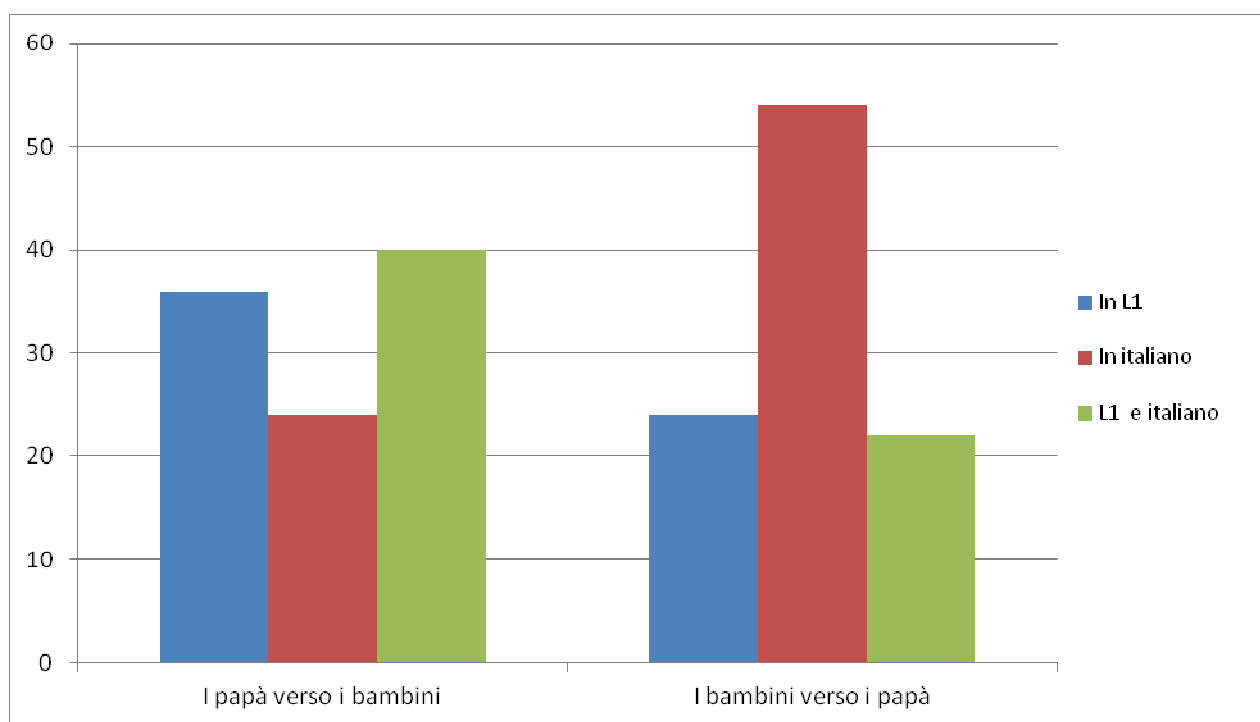
Se osserviamo le interazioni padre/bambino, la situazione presenta delle differenze, rispetto a quella rilevata per la madre, a favore di un uso più esteso dell'italiano (su 72 mappe).

Ecco come comunicano i papà con i bambini:

- il 36% lo fa usando la lingua d'origine;
- il 24% comunica in italiano;
- il 40% dichiara di mescolare i due codici.

E i bambini con il padre?

- il 24% usa la L1 per parlare con il babbo;
- il 54% comunica di preferenza in italiano;
- il 22% lo fa mescolando i due codici (gr.2).

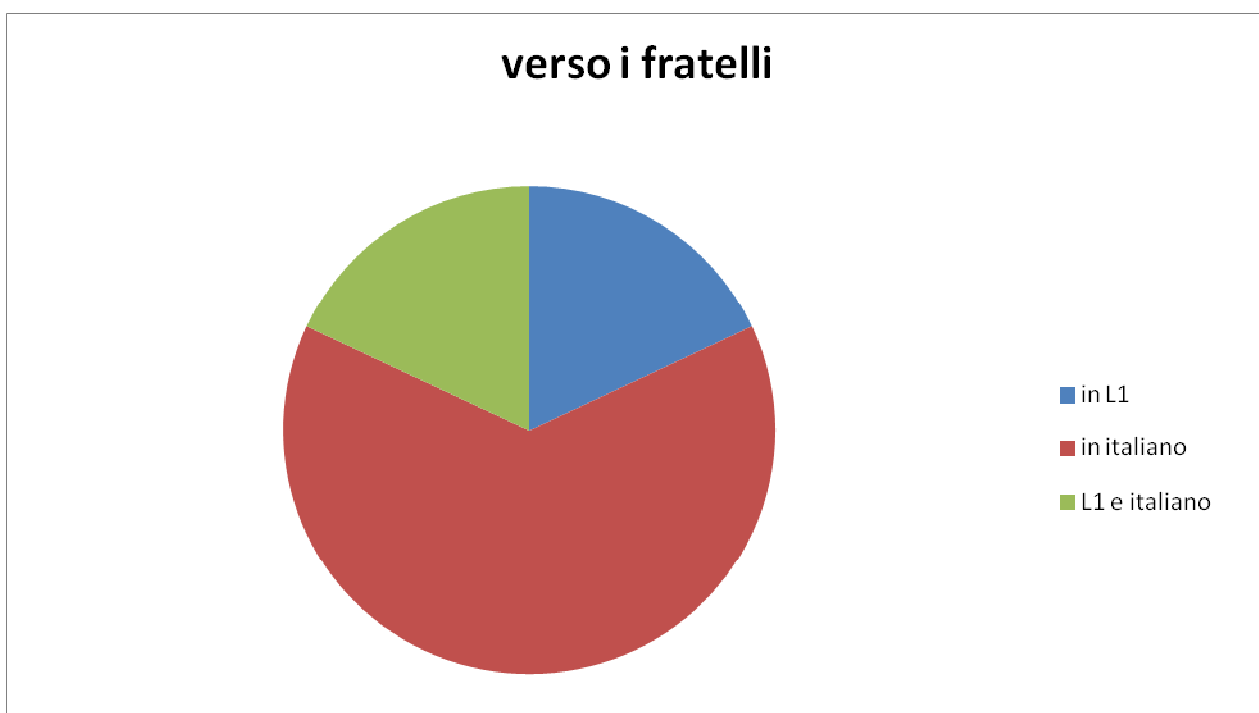


Graf.2 Le interazioni papà/bambino: quali lingue

Le interazioni tra fratelli

La lingua usata nello scambio fra fratelli è decisamente l'italiano. Sui 55 casi che vedono la presenza di fratelli e sorelle, la situazione è la seguente:

- il 18% ricorre alla L1;
- il 64% comunica in italiano;
- il 18% mescola le due lingue.



Gr.3. Le interazioni tra fratelli

Perché una lingua, perché l'altra

Una lingua a casa e una lingua a scuola; ma anche una lingua per parlare con la mamma e l'altra per interloquire con il papà e con i fratelli. Osservando le mappe linguistiche dei bambini "stranieri" inseriti nella scuola dell'infanzia considerata e confrontandoli con i loro dati e percorsi educativi, possiamo trarre alcune considerazioni.

Quando la lingua materna è predominante

La comunicazione nel codice materno da parte dei bambini risulta predominante in determinate situazioni e in presenza di fattori che elenchiamo:

- *l'età*. I più piccoli di tre anni, da poco inseriti nella scuola dell'infanzia e non ancora parlanti l'italiano, usano a casa di preferenza la L1;
- *la nazionalità*. La situazione linguistica di tutti i bambini cinesi osservati è omogenea e monolingue: a casa prevale con tutti gli interlocutori l'uso della madrelingua;
- *la migrazione recente*. I bambini neoarrivati (3 casi), da poco tempo inseriti a scuola e alle prese con l'acquisizione dell'italiano, a casa comunicano ovviamente tutti nella loro lingua d'origine;
- *gli interlocutori*. Come abbiamo visto, la comunicazione in L1 è più diffusa con la madre e si riduce nelle interazioni con il padre. Molto spesso infatti la mamma conosce poco o affatto l'italiano e quindi il bambino mantiene la comunicazione nella lingua comune; mentre con il padre, più italofono, il bambino sa di essere capito in italiano e ricorre alla seconda lingua. In tre casi, i genitori hanno anche fatto riferimento alla lingua che i bambini usano per parlare con la nonna che è per tutti il codice di origine (*“parla lo spagnolo con la nonna”; “è mia mamma che gli insegna l'arabo egiziano”*).

Quando l'italiano è la lingua prevalente

Quando prevale invece l'italiano nella comunicazione intrafamigliare e, in specifico, nelle interazioni del figlio verso il genitore? Anche in questo caso, i fattori che sono alla base della predominanza della L2 sono diversi:

- *l'età*. I bambini più grandi, di 5 anni, ma anche già a 4, tendono a preferire l'uso dell'italiano a sfavore della madrelingua;
- *la frequenza del nido*. Tutti i bambini osservati che hanno frequentato l'asilo nido e che quindi hanno avuto una precoce esposizione all'italiano, comunicano di preferenza in questo codice anche a casa;
- *le scelte dei genitori*. In alcuni casi, sono i genitori stessi ad avere scelto di comunicare con il figlio da subito e solo in L2. Le ragioni dichiarate da alcuni durante il colloquio hanno a che fare con il timore derivante dalla condizione bilingue (*“temevo di confondere il bambino”*), oppure con le scelte di assimilazione e di rifiuto della L1 (*“qui siamo in Italia e parliamo italiano”, “non vogliamo parlare arabo”*).

- *gli interlocutori*. L'uso dell'italiano prevale, come abbiamo visto, nelle interazioni con i fratelli e, in larga parte, anche nella comunicazione con il papà.

Quando vi è una mescolanza delle lingue

Un quinto dei bambini osservati tende a mescolare i due codici nella comunicazione intrafamigliare. Quando e perché il bambino passa da una lingua all'altra o mescola parole dell'uno e dell'altro codice? Le situazioni descritte di mescolanza dipendono soprattutto dal tema della comunicazione. Quando i bambini parlano di scuola o di esperienze vissute a scuola, tendono a passare all'italiano, o a mescolare termini italiani alla L1; quando invece la comunicazione riguarda argomenti o "oggetti" che hanno a che fare con la casa e l'ambiente domestico immediato, possono passare alla L1 o introdurre lessico del codice materno nelle produzioni in italiano.

Quando si "perde" la lingua materna

La storia dei genitori è dunque quasi sempre espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia familiare si svolge nel paese di immigrazione. La cosiddetta seconda generazione eredita dunque una lingua che contiene numerosi "prestiti" dall'italiano, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della L1. Eredita soprattutto la *flessibilità della norma comunicativa e l'abitudine alla mescolanza*.

Con il tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed "erodere" sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante. L'erosione a cui è sottoposta la L1 dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto svalorza, gli apporti linguistici differenti.

Si può dunque dimenticare la lingua materna?

Questa domanda appassiona la ricerca e inquieta i bilingui e si pone soprattutto quando si vive in un Paese in cui la lingua maggioritaria è la seconda lingua del bilingue. Essa interessa ogni bilingue che viva in un contesto di bilinguismo dominante, con una prima lingua in posizione debole, perché praticata solo nella famiglia e da un gruppo ristretto di persone. "La prima tappa nell'erosione di una lingua -*attrition*- è caratterizzata da esitazioni nel trovare la parola giusta, dall'uso frequente di prestiti nella lingua dominante, per finire dopo

lunghe anni di contatto con la lingua dominante, all'impossibilità di produrre enunciati nella lingua materna. Esistono numerosi studi che dimostrano che la perdita di una lingua dipende dall'età in cui questa ha preso piede. Sembra persino che l'età della pubertà vi giochi un ruolo chiave. Se un bambino, in seguito all'esposizione a una seconda lingua dominante, non pratica abbastanza la sua prima lingua, vi è un grande rischio che la lingua si indebolisca seriamente, un rischio che arriva fino alla possibilità della dimenticanza. Se, al contrario, la prima lingua resta attiva fino alla pubertà, ci sono buone probabilità che venga mantenuta, anche dopo decenni passati in un ambiente dove domina la seconda lingua " (B. Abdelilah-Bauer ,2008).

Lingue ignorate, lingue dimenticate

Nonostante la scuola spesso ignori, o non riconosca, la situazione linguistica dei bambini migranti e la loro competenza nella lingua d'origine, molti di loro praticano quotidianamente l'alternanza dei due codici. Oltre alla vasta pubblicistica internazionale sul bilinguismo degli adulti e dei bambini, anche alcune ricerche condotte a livello locale o nazionale lo confermano (Tosi 1995; Vacarelli 2001; Chini 2003). Una ricerca (coordinata da Massimo Vedovelli) e realizzata nelle zone di Pavia e Torino da Marina Chini ha rilevato su 414 minori stranieri una estesa diffusione delle pratiche comunicative plurilingui :capiscono la L1 nel 90% dei casi e la parlano nell'82% ; sono in grado di leggere e scrivere in L1 nel 60% e oltre del campione. (Chini 2003)

La condizione di bilingue isolato propria dei minori migranti pone loro, come abbiamo visto , la scelta del codice attraverso il quale comunicare, con interlocutori diversi, a casa e a scuola. Lo sviluppo e il mantenimento di una lingua (L1 o L2) sono sempre legati per i bambini alla relazione/alle relazioni affettive che essa evoca e ai legami che rende possibile sviluppare e mantenere , o che si teme di perdere a causa dell'affievolirsi della competenza comunicativa. Sia la L1 che la L2 sono cariche , per gli alunni stranieri , di emozioni, memorie, vissuti di vicinanza o distanza, rappresentazioni positive o negative.

Il legame tra la lingua e la costruzione dell'identità nella migrazione è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono una sorta di *pelle* degli individui (Anzieu 1987).

Anzieu formula il concetto di io-pelle con funzione anche di involucro sonoro , come una struttura intermedia dell'apparato psichico che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino. In essa prevalgono il corporeo, le sensazioni e i processi primari . In

particolare, le lingue che si apprendono prima dei 4/5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale, presimbolico, intimamente collegato a esperienze corporee e a vissuti comunque dell'ordine del concreto strettamente collegati con il processo primario. La lingua materna non è quindi un vestito da togliere e abbandonare in un canto per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma.

Parlare una lingua significa “portare” ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua. Quando gli alunni stranieri arrivano in Italia, la loro lingua improvvisamente scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole. Alcune L1 sono perlomeno evocate, denominate, riconosciute (lo spagnolo, ad esempio); altre sono del tutto ignorate e appaiono strane, lontane, dalle forme e scritture “bizzarre”. Nessuno sa bene come si scriva in lingua urdu, cingalese, albanese... anche se in queste lingue una parte degli alunni ha compiuto il proprio percorso di alfabetizzazione.

Quando la lingua materna diviene muta, clandestina, marginale, i bambini immigrati vivono una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che “se non sai l'italiano, non sai, in generale”.

Il bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Saranno le vicissitudini individuali, le scelte familiari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude dalla circolazione endopsichica.

Nella scuola multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezza e qualche attenzione linguistica e pedagogica.

Tra queste:

- la necessità di conoscere la situazione linguistica degli alunni;
- la capacità di individuare i bisogni linguistici in L2, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze, orali e scritte, nella lingua d'origine;

- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta...) è un arricchimento e una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;
- la visibilità delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui);
- la valorizzazione, quando è possibile, delle lingue d'origine in classe, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura in L1;
- l'orientamento degli studenti a mantenere e sviluppare le loro competenze scritte nella lingua d'origine (segnalazione di testi plurilingui, corsi in orario extrascolastico, progetti sperimentali di insegnamento delle L1 nelle scuole);
- l'utilizzazione eventuale e mirata, nella fase di primo inserimento degli alunni immigrati, anche di testi e letture in L1 o bilingui, per sostenere il *transfer* delle competenze acquisite (lettura/comprendimento, descrizione, lessico, analisi testuale).

Come valorizzare la pluralità linguistica della classe

A proposito di riconoscimento e valorizzazione delle situazioni bilingui dei bambini e dei ragazzi immigrati, negli ultimi tempi vi sono stati alcuni piccoli passi avanti: sono stati infatti realizzati dei progetti significativi e prodotti alcuni materiali innovativi, da utilizzare in tempi e per scopi diversi. Citiamo alcuni esempi, distinguendo tra scopi e obiettivi :

- *al momento dell'accoglienza e nella fase di primo inserimento*

Per rendere più vicina la scuola di inserimento e dare un messaggio di attenzione e visibilità linguistica, oltre agli opuscoli informativi e ai messaggi in varie lingue, rivolti ai genitori stranieri, vengono spesso realizzati e utilizzati nelle scuole cartelloni, libretti e segni plurilingui di "benvenuto".

- *per rilevare competenze e capacità al momento dell'ingresso*

Ancora pochissimi sono gli strumenti che permettono di conoscere l'alunno straniero neo-inserito, rilevandone anche le capacità in L1. Vengono usati talvolta materiali quali i questionari plurilingui e le "schede d'ingresso" in versione bilingue che si propongono di cogliere capacità logico-matematiche e di comprensione di un testo proposti nella lingua materna dell'allievo.

- *per facilitare la comprensione di testi narrativi*

La produzione di fiabe del mondo in versione bilingue o plurilingue ha avuto negli ultimi anni un buon incremento. Attraverso la diffusione di questi testi, si possono ottenere obiettivi diversi:

- far conoscere a tutti gli alunni esempi di un patrimonio narrativo ampio e intrecciato ;
- presentare alla classe lingue , scritture a alfabeti differenti;
- facilitare la comprensione del testo in italiano da parte dell'alunno straniero, dal momento che può contare su una prima lettura nella sua lingua d'origine.

- *per facilitare e sostenere l'apprendimento iniziale dell'italiano per lo studio*

Apprendere l'italiano seconda lingua come codice veicolare per entrare nei contenuti disciplinari comuni è compito arduo e che richiede tempi protratti e numerose facilitazioni. Uno dei modi per facilitare la comprensione di un contenuto di studio, può essere, nella fase iniziale anche quello di proporre una breve lista di termini - chiave o un piccolo glossario bilingue inerente il tema. Un alunno può, ad esempio, avere già appreso nel percorso di studi pregresso il concetto di "perimetro" o di "area" e non avere ancora a disposizione i termini in italiano: in questo caso, l'uso di un glossario mirato può favorire lo sblocco iniziale.

- *per presentare a tutti gli alunni la ricchezza delle lingue*

Gli strumenti che abbiamo indicato sopra e che costituiscono solo alcuni esempi significativi dei materiali disponibili hanno una funzione di mediazione e di facilitazione - oltre che di riconoscimento - in particolare nei confronti degli alunni non italofofoni. Essi hanno anche una funzione simbolica, nei confronti di tutti gli alunni. Danno infatti visibilità positiva ad altre lingue e alfabeti e suggeriscono l'idea che essere bilingue è una ricchezza e una *chance*, e non una condizione di minorità. All'interno di temi trattati nel curriculum comune si può trovare il modo durante l'anno di presentare la ricchezza e la varietà delle lingue in modi diversi: facendo un cenno ai prestiti linguistici che intercorrono da sempre tra una lingua e l'altra (moltissimi sono, ad esempio, i prestiti dall'arabo all'italiano); proponendo di scoprire come si nomina uno stesso oggetto o come si declina un nome proprio in lingue differenti

Perché le parole della nuova lingua trovino posto accanto a quelle della lingua materna, è necessario che il clima nel quale si sviluppa l'apprendimento della L2 sia di apertura, curiosità reciproca, riconoscimento di una storia che ha radici altrove e che ha sedimentato saperi, competenze, parole. Per fare in modo che la storia di ciascuno possa continuare e

comporsi in un'identità, anche linguistica, complessa e meticcia. Come scrive A. Meddeb, a proposito delle lingue che hanno segnato la sua storia: “La lingua francese è come un fiume che scorre, mentre l'arabo è come il letto di quel fiume: immobile, sul quale si infrangono le onde fluenti del francese”.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2009), *Tante lingue a scuola*. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri, Comune di Venezia

B.Abdelilah-Bauer (2008), *Il bambino bilingue*. Crescere parlando più di una lingua , Raffaello Cortina , Milano

Abdelilah-Bauer B. (2013), *Guida per genitori di bambini bilingui*, Raffaello Cortina, Milano

J.Amati Mehler, S.Argentieri , J Canestri (1990) , *La Babele dell'inconscio* , Raffaello Cortina, Milano

D.Anzieu (1987), *L'Io-pelle*, Borla, Roma

C.Bettoni, A. Rubino, (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo Editore, Lecce

S.Contento (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo*. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi, Carocci, Roma

G.Favaro (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia –RCS , Firenze e Milano

G.Favaro (2009), *Parole a più voci. Alunni stranieri tra prima e seconda lingua*, in AA.VV. *Tante lingue a scuola*, Comune di Venezia

G.Favaro (2014), *A scuola nessuno è straniero*. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale, Giunti, Firenze

Favaro G. (a cura di)(2012), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma

G.Francescato (1981) *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo

Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in Italiano LinguaDue n.1/2013, www.unimi.it

- Favaro G. (2016), *Una lingua nel cuore, una lingua nella testa. I bambini disegnano il bilinguismo*, in: G. Polimeni, a cura di, *Parole di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano
- J.Hamers, F.Blanc (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, P.Mardaga, Bruxelles
- W.Losco (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Edizioni Junior, Bergamo
- W.F. Mackey (1976), *Bilinguisme et contact des langues* ,Klincksiech,Paris
- G.Pallotti (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- R.Titone (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma
- A.Tosi (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia , Firenze
- A.Vacarelli (2001), *L'italiano e le altre lingue nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa

Stefania Malavolta

Il plurilinguismo possibile

Valorizzare la pluralità linguistica a scuola è davvero possibile? Una prima risposta affermativa trova riscontro partendo da un presupposto e cioè che la diversità linguistica in classe è positiva quando trova voce tra i compagni e con gli insegnanti.

La presenza di alunni “stranieri”, consolidata e sempre crescente nella scuola italiana, porta l’attenzione sulla lingua seconda e sulla necessità di *imparare l’italiano bene e subito*; la normativa tutela l’accoglienza e l’inserimento dei neoarrivati in Italia e la scuola in questo arco di tempo si è attrezzata con dispositivi e strumenti per facilitare un apprendimento efficace dell’italiano come lingua di scolarizzazione funzionale al successo formativo dei suoi nuovi apprendenti. Per fortuna, infatti, a fianco delle modalità organizzative di primo intervento, si sono fatte spazio attenzioni necessarie a sostenere lo sviluppo linguistico nelle fasi successive di apprendimento: gli insegnanti hanno attivato strategie facilitanti per la comprensione dei testi di studio ed utilizzato testi semplificati “a difficoltà controllata” in italiano L2, mentre gli alunni “stranieri” tentavano, non senza difficoltà, di imparare a descrivere e narrare, a riflettere sulla lingua ed argomentare in maniera più o meno efficace. Tuttavia, nel frattempo quale ruolo è stato attribuito alle lingue native durante questo processo? Se molti degli alunni “stranieri” hanno fatte proprie le stesse strategie di apprendimento nella lingua materna - in L1 hanno costruito logica ed ordine concettuale, regole e rappresentazioni del mondo, oltre a possedere già un potente mezzo di espressione – la scuola non sempre è riuscita a riconoscere questo potenziale. In alcuni casi, anzi, è stato chiesto agli alunni (e alle loro famiglie) di mettere da parte la *madrelingua* per riuscire meglio ad apprendere il nuovo codice linguistico, spesso senza considerare che cosa questa richiesta implicasse verso le competenze già acquisite, al contrario, quasi “minacciando” queste ultime con un sotteso “*se non sai l’italiano, non sai niente*”.

Oggi possiamo dire che qualcosa sta cambiando: si vanno modificando gli orientamenti teorici, sia a livello nazionale che europeo, e si introducono nuove pratiche operative che collocano l’insegnamento dell’italiano in una dimensione plurilinguistica. Si tratta di azioni quantitativamente circoscritte, ma qualitativamente significative, poiché promuovono in modo concreto la conoscenza e la valorizzazione delle lingue native presenti a scuola.

Rispetto agli orientamenti teorici osserviamo a livello europeo l’affermarsi di una nuova configurazione concettuale secondo la quale in ogni apprendimento le nuove conoscenze e

competenze devono integrarsi con quelle già in possesso dell'alunno e si raccomanda di tenere conto *di tutte le lingue che costituiscono i repertori degli studenti, poiché queste sono la base prima e il fondamento della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti*.¹⁵ Anche a livello nazionale si ribadisce che tutte le lingue dell'educazione contribuiscono al pieno sviluppo della propria identità ma in più viene sottolineato che l'educazione plurilingue e interculturale è funzionale al successo scolastico, oltre che presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica.¹⁶

Rispetto alle pratiche educative si diffondono azioni di tipo inclusivo orientate ad un plurilinguismo nella didattica; l'obiettivo di queste pratiche è duplice: in primo luogo sensibilizzare gli studenti *italiani* alle lingue native dei propri compagni *stranieri*, in secondo luogo dare visibilità e legittimità alle varie lingue rappresentate e *suscitare una forma di rispetto per tutte le varietà linguistiche al di là del loro statuto sociale*¹⁷. Si sperimentano alcune esperienze a scuola con attività didattiche di confronto interlinguistico, traduzione di testi e riflessione sul lessico. Questi primi percorsi coinvolgono l'italiano come lingua di scolarizzazione che va ad integrarsi alle altre lingue della scuola e segnano il passaggio progressivo dal monolinguisimo alla pluralità linguistica. Allo stesso tempo anche a livello europeo sono state documentate alcune sperimentazioni che mostrano la possibilità concreta di un approccio comparativo in contesti plurilingue.

La nuova scommessa è capire se è davvero possibile un confronto interlinguistico nell'insegnamento dell'italiano, che lo metta in rapporto, come L1, con le altre lingue native, anche tipologicamente distanti, e che non corrispondono a materia di studio, diversamente dalla lingua straniera. Tra le discipline presenti nel curriculum scolastico figurano lingue europee (principalmente inglese, francese, spagnolo, tedesco) che solo raramente sono rappresentate in classe e per le quali l'insegnamento sviluppa una competenza "a distanza" verificabile solo nel momento in cui gli alunni viaggiano o sperimentano incontri e scambi internazionali. Al contrario, le lingue native della classe plurilingue di oggi sono *lontane, ma vicine*: urdu, arabo, cinese, hindi e bengalese, solo per citarne alcune sono le lingue materne degli alunni che compongono la classe e rappresentano un'opportunità reale per stabilire connessioni con l'italiano, anche attraverso la riflessione metalinguistica.

¹⁵ Cfr. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e pluriculturale*, Consiglio d'Europa, 2010, Prefazione, p.7.

¹⁶ Cfr. Indicazioni Nazionali per il curriculum, MIUR 2012, pag. 25.

¹⁷ R. Pugliese, "valorizzare le L1, pratiche educative e didattiche" in *L'italiano e le altre lingue*, p. 128 - F. Angeli 2005

Alcuni dati

Per meglio comprendere il quadro della pluralità linguistica presente nelle classi, guardiamo alcuni dati. Complessivamente si può affermare che il livello di complessità non è espresso solo dal dato quantitativo, ma anche dal fattore di eterogeneità che lo caratterizza: nella scuola italiana si contano **193 cittadinanze diverse e 78 lingue native** diffuse. Questo è il dato del 2014 rilevato dal MIUR, che annualmente conduce un'indagine sulle caratteristiche degli alunni di nazionalità straniera. A ciascuna di queste lingue native corrisponde un diverso livello di conoscenza poiché i fattori che lo modificano sono molteplici; il “quanto sa e sa fare con la lingua” è influenzato dall'età, dal luogo di nascita, dall'eventuale scolarità pregressa, dal repertorio linguistico e culturale del parlato in famiglia, ecc. Questi fattori riguardano principalmente i bambini e i ragazzi con un vissuto migratorio il cui inserimento a scuola è più o meno recente, per esempio i *neoarrivati in Italia* (cosiddetti **NAI**) costituiscono il **3,7% del totale degli alunni stranieri** inseriti nel 2014; in questo caso l'italiano continua a costituire una lingua seconda “di immersione” alla quale l'apprendente si appoggia per rispondere ai bisogni linguistici più immediati.

Tuttavia questa percentuale tende a diminuire di anno in anno (nel 2013 erano il 5%) ed aumenta invece il numero degli alunni nati in Italia; infatti, ritornando ai dati dell'indagine MIUR¹⁸ del 2014 si osserva che, rispetto alla popolazione scolastica complessiva, gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 9% (= 802.785) e di questi **il 51,7% è nato in Italia**. Di conseguenza per questi alunni *stranieri* l'italiano rappresenta sempre di più una lingua *adottiva* piuttosto che una lingua seconda, *quasi una seconda lingua madre acquisita e praticata accanto al codice materno fin dalla prima infanzia* (Favaro, 2014).

Un ulteriore dato interessante è che la scuola primaria (283.233) e la scuola secondaria di secondo grado (182.181) sono quelle che registrano **le maggiori presenze**, seguite dalla secondaria di primo grado (169.780) e dalla scuola dell'infanzia (167.591). Ma se la scuola primaria gode di esperienze consolidate e dispone di maggiori strumenti per gestire questo livello di complessità, altrettanto non si può dire per la scuola superiore in cui si concentra la maggioranza di inserimenti di adolescenti ricongiunti in corso d'anno e per i quali spesso i dispositivi di accoglienza vengono ancora gestiti in modo emergenziale.

¹⁸ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs271014bis>

Rispetto alle etnie di provenienza vi è dunque una grande varietà nelle nostre classi, diversamente da altri stati europei in cui prevalgono poche nazionalità; nella scuola italiana **i paesi maggiormente rappresentati** sono Romania, Albania, Marocco, Cina e Filippine; seguono Moldavia, India, Ucraina e Perù. Quanto alla **distribuzione geografica**, le regioni italiane dove si registra la maggior presenza di alunni stranieri sono le seguenti: Lombardia (197.202), Emilia Romagna (93.434), Veneto (92.924), Lazio (77.071) e Piemonte (75.276). Tuttavia l'incidenza maggiore si registra in Emilia Romagna dove gli studenti con cittadinanza non italiana sono il 15,3% del totale della popolazione scolastica regionale; seguono Lombardia e Umbria con il 14%.

Va da sé che di fronte a questo dato fattuale che ormai ha raggiunto caratteristiche di sistema, non è possibile pensare alla scuola italiana come ad un contesto monolingue. Il fenomeno migratorio che coinvolge la scuola da più di vent'anni ha cambiato il volto delle classi, dove la presenza di alunni con lingue d'origine diverse dall'italiano è una realtà incontrovertibile.

Ora, se “i repertori linguistici si dilatano” (Scaglione, 2014), la classe plurilingue diventa un'opportunità preziosa per l'educazione e pare crescere da parte delle istituzioni l'interesse verso il fenomeno della diversità linguistica. Infatti, è stato recentemente pubblicato un rapporto ISTAT del Ministero dell'Interno¹⁹ sui repertori e sugli usi linguistici dei cittadini stranieri residenti in Italia; detto rapporto presenta fra gli altri, i dati relativi alla scuola dove risulta che molti studenti hanno una competenza approfondita nella propria lingua nativa. Non solo: spesso si tratta di competenza in più di una lingua contemporaneamente, per esempio studenti ucraini con il russo, studenti nordafricani con il francese, ecc. La nuova sfida con la quale il sistema educativo italiano deve confrontarsi è valorizzare e sviluppare il repertorio linguistico di questo tipo di allievi.

Le competenze linguistiche e le pratiche comunicative degli alunni alloglotti.

Il concetto appena citato di “repertorio linguistico” fa riferimento alla sociolinguistica ed intende l'insieme delle varietà linguistiche, sia interne alla lingua stessa, sia in sistemi linguistici differenti, alle quali il parlante attinge a seconda della circostanza comunicativa. *L'alunno alloglotto*²⁰ in una classe plurilingue corrisponde esattamente a questo tipo di

¹⁹ *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, ISTAT 2014 su indagine condotta nel 2011-2012 al link: <http://www.istat.it/it/archivio/129285>

²⁰ *Alloglotto: di lingua diversa da quella prevalente nel resto di una nazione*, in Vocabolario on line www.treccani.it

‘parlante’: ha una lingua d’origine diversa dalla lingua parlata nel paese d’accoglienza e indipendentemente dal livello più o meno sviluppato, possiede già un patrimonio iniziale di conoscenze che è destinato ad ampliarsi e non ad essere sostituito (cfr. Pugliese 2005; p.123-124). Inoltre, se in L1 l’alunno ha già effettuato il passaggio dall’orale allo scritto e ha acquisito le abilità di lettura e scrittura nel proprio codice linguistico, sarà maggiormente facilitato nell’accesso ai saperi in L2. Gli studi di linguistica acquisizionale confermano questo processo che a livello cognitivo si spiega come una sorta di *transfer* di competenze dalla L1 alla L2, che l’apprendente utilizza in modo consapevole: Pallotti, richiamandosi a Selinker, afferma che *la lingua materna ha un ruolo facilitativo nel creare l’interlingua*²¹. In pratica l’alunno “straniero” mette a confronto la L2 con la propria L1 e identifica le eventuali corrispondenze tra la lingua d’origine e la lingua d’arrivo²²: si tratta di una strategia che gli permette di costruire gradualmente il sistema linguistico della L2 e nell’uso linguistico formula ipotesi e ne verifica l’efficacia.

Mentre sistematizza i saperi nella lingua seconda, allo stesso tempo, l’apprendente rafforza le proprie strategie comunicative: “prende in prestito” elementi linguistici da una lingua all’altra, si sforza di adeguarsi ad interlocutori e situazioni differenti e utilizza codici linguistici diversi a seconda del contesto. Questo *status* giustifica la coesistenza di *più lingue contemporaneamente*, così che l’alunno avrà una lingua praticata in casa con i propri familiari che esprime gli affetti e serve alla quotidianità; una lingua di scuola per crescere ed apprendere, che serve per studiare e per comunicare con i compagni e gli insegnanti. In altre parole, l’allievo alloglotto fa della propria lingua nativa un uso funzionale che assume caratteristiche di grande variabilità. Se guardiamo per esempio all’utilizzo della L1 nei momenti extrascolastici, vediamo che nei ragazzi stranieri più grandi la lingua d’origine serve a ricreare lo spazio di relazione, di amicizia e di incontro. E’ il caso degli adolescenti ricongiunti i quali hanno la tendenza a riunirsi con i propri connazionali e ad utilizzare una lingua capace di sostenere il passato, la propria storia, i ricordi e i luoghi lasciati nel paese d’origine. In questo caso si tratta spesso di una *lingua impoverita* nei contenuti e nelle forme poiché limitata unicamente al registro di conversazione. E’ questa una fase molto delicata in cui la competenza nella lingua materna va sostenuta e implementata per rafforzare l’identità “in bilico” fra un passato fatto di radici ed appartenenza e un futuro tutto da costruire, indefinito nel tempo e complesso anche dal punto di vista linguistico. Quando la scuola “mette a tacere” le competenze nelle lingue d’origine dei propri alunni rischia di modificare

²¹ Cfr. Pallotti (1998) p.64

²² Selinker (1992) definisce queste strategie come *identificazioni interlinguistiche*; cfr. Pallotti 1998.

questi equilibri e di produrre cambiamenti profondi: se la lingua materna viene marginalizzata, l'alunno alloglotto rischia una frattura con la propria storia precedente che può diventare perdita e regressione anche dal punto di vista linguistico (Favaro 2014).

Che cosa possono fare gli insegnanti?

La scuola, dunque, deve ripensare l'educazione linguistica in una prospettiva più ampia di educazione plurilingue. Tuttavia è necessario capire l'atteggiamento con cui gli insegnanti si pongono di fronte allo scenario fin qui descritto: come interpretano il plurilinguismo delle proprie classi? Quali azioni didattiche sono pronti a mettere in campo per valorizzare la diversità linguistica degli alunni? Una recente indagine²³ condotta su diverse classi e che ha coinvolto 150 insegnanti ha fatto emergere un atteggiamento di fiducia verso azioni di valorizzazione della classe plurilingue; pur rimanendo in una prospettiva di orientamento personale, si alternano posizioni di scetticismo e di apertura ed emerge la mancanza di strumenti operativi per poter intraprendere tali azioni.

Uno spunto in questo senso può venire anche da supporti scientifici come il CARAP ovvero *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*²⁴ elaborato dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa. Si tratta di un vero e proprio documento programmatico pensato per pianificare percorsi di educazione linguistica nella classe plurilingue. E' strutturato in termini di competenze e risorse utili per un rinnovato approccio didattico in cui *le attività di insegnamento-apprendimento coinvolgono contemporaneamente più di una varietà linguistica e culturale*²⁵. In altre parole secondo questo orientamento, non basterà più la competenza linguistica e comunicativa, ma servirà piuttosto una competenza nuova, plurale che favorisca anche una competenza cognitiva e metacognitiva (Ciliberti 2012) e in questo senso il CARAP può essere lo strumento perché ciò avvenga.

Secondo Bertocchi²⁶ un buon punto di partenza per gli insegnanti è di prendere consapevolezza di alcuni fenomeni legati al plurilinguismo, per esempio l'importanza di mantenere e tutelare la competenza nella lingua materna. Per Bertocchi potrebbe bastare anche solo conoscere la "metafora dell'iceberg di Cummins": la L1 e la L2 sono le cime di

²³ S. Sordella, "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *Italiano LinguaDue*, n.1/2015, al link <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

²⁴ Sito italiano: <http://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/Default.aspx>

²⁵ CARAP: Cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures, Consiglio d'Europa, – traduzione di Curci e Lugarini in „Italiano LinguaDue“ 2012.

²⁶ D: Bertocchi, "Non solo italiano, esempi di integrazione linguistica", in Favaro G. e Papa N. (a cura di), *Non uno di meno*, FrancoAngeli 2009, p. 188.

un iceberg e solo in superficie si differenziano l'una dall'altra; in realtà entrambe appartengono al grande blocco sommerso dell'iceberg che costituisce un'unica competenza linguistico-cognitiva. Per l'apprendente si tratta di gestire un grande *magazzino* all'interno del quale accumula, elabora e riorganizza conoscenze ed esperienze e se l'insegnante ne è consapevole, può fare molto per sostenere la vitalità della lingua materna. Le pratiche didattiche specifiche per un contesto plurilingue e fino ad oggi riscontrate tra le più efficaci sono:

- orientare la famiglia al mantenimento della lingua nativa sia a casa che con la comunità di riferimento per evitare la perdita progressiva di competenza (fenomeno denominato di erosione linguistica). È necessario sostenere e rassicurare i genitori nell'uso della lingua materna con i propri figli anche mediante materiale informativo sullo sviluppo bilingue (cfr., ad esempio, “Bilingui e contenti”²⁷);
- valorizzare la diversità linguistica della classe, promuovendo l'insegnamento e/o il mantenimento delle stesse lingue d'origine anche in ambito extrascolastico (per esempio utilizzando gli spazi della scuola per organizzare corsi di lingua cinese, arabo, russo, ecc nel pomeriggio o nel fine settimana);
- conoscere la situazione linguistica degli alunni alloglotti inseriti nella classe, per esempio utilizzando questionari sulla biografia linguistica dell'allievo e della sua famiglia;
- nella didattica curricolare, progettare spazi dedicati all'insegnamento dell'italiano L2 a classe intera, cui partecipano tutti gli alunni (italiani e alloglotti), per esempio, con attività didattiche che spostano l'attenzione sulla forma piuttosto che sul contenuto (si può partire da semplici autocorrezioni del parlato fra pari in cui si fanno commenti sulla lingua, si gioca con le parole e si spiegano i termini difficili): in questo modo gli aspetti formali del codice linguistico risultano rilevanti per la trasmissione del contenuto stesso (*focus on form*²⁸);
- prevedere attività di esplorazione della lingua con quesiti da risolvere in modo cooperativo in cui partecipa l'alunno italofono, il parlante quasi nativo (per esempio nato in Italia), l'apprendente di livello basico (per esempio neoarrivato in Italia): in questi casi il contributo degli alunni più competenti fornisce un modello di riflessione “a portata di mano” per tutti gli altri (cfr. anche *didattica per task*, ibid. p.73). In questo

²⁷ Disponibile al link <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/bilingui-e-contenti/>

²⁸ Cfr. A. Whittle, E. Nuzzo, “l'insegnamento della grammatica nella classe multilingue, esperimenti di focus on form” Introduzione, Studi AIItLA3, Milano, 2015.

tipo di attività la classe plurilingue, dove coesistono abilità linguistiche differenziate, diventa la cornice (*frame*, ibid. p.81) all'interno della quale è possibile riconoscere e risolvere eventuali conflitti e "stigmatizzazioni".

- Condividere con altri colleghi della classe plurilingue percorsi di didattica modulare²⁹ all'interno della quale si individua un tema, preferibilmente interdisciplinare che viene affrontato attivando capacità diversificate ed opportunamente graduate; questo soprattutto nella scuola superiore, dove emergono le difficoltà legate agli usi più astratti e decontestualizzati della lingua seconda, gli studenti "stranieri" trovano spazio per accedere agli apprendimenti comuni riducendo lo svantaggio rispetto ai compagni italofoni.
- Dare visibilità concreta alle lingue d'origine degli alunni alloglotti negli spazi della scuola con indicazioni, avvisi e messaggi plurilingue e valorizzando nell'aula i materiali prodotti durante le attività di classe.

Indipendentemente dai dispositivi attivati, e comunque per agevolare il compito degli insegnanti, è importante creare in classe un ambiente favorevole che dia valore alle esperienze degli alunni alloglotti e alle loro lingue. Si rende necessaria una operatività nella pratica quotidiana funzionale alla valorizzazione, in modo da rendere la classe una vera "comunità inclusiva" capace di accogliere, sostenere e cooperare. La scuola è *terreno fertile ma ha bisogno di essere coltivato con maggiore cura* (Sordella 2015) e gli insegnanti non hanno bisogno solo di formazione, ma anche di contesti entro i quali rielaborare le pratiche didattiche, confrontandosi con i colleghi e sostenuti da formatori che supportino la crescita di un reale approccio all'educazione plurilingue.

La realizzazione del progetto didattico

Dalle riflessioni espresse ha preso forma un progetto di valorizzazione del plurilinguismo a scuola con l'obiettivo di mettere in pratica e sperimentare pratiche didattiche spesso evocate nei diversi documenti europei e nazionali. Si veda per esempio quanto afferma la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale³⁰:

²⁹ "Pratiche di integrazione; la didattica modulare nella classe plurilingue" – Progetto FEI, Centro COME, Milano, 2011, p.54-56.

³⁰ Consiglio d'Europa, 2010; da Prefazione, p.7

“è indispensabile che ogni apprendimento avvenga integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono e si tenga conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti, poiché queste sono la base prima e il fondamento della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti..... è fondamentale definire nei programmi scolastici i tipi di esperienze alle quali gli apprendenti saranno esposti per effettuare il loro percorso di apprendimento in condizioni favorevoli”.

Sulla base di questo presupposto si è **strutturata** l’esperienza didattica in una classe terza di un istituto superiore di Bologna nell’anno scolastico 2015-2016. L’intervento didattico è stato di tipo intensivo (circa 10 ore in 6 settimane) in orario curricolare la cui conduzione è stata affidata a due insegnanti sempre in compresenza³¹: una interna in quanto docente di italiano e storia e l’altra esterna insegnante di italiano come lingua seconda, con la supervisione scientifica di un docente esterno esperto³². Una biografia linguistica iniziale, compilata da ciascun alunno, ha fornito un utile riscontro su quante e quali lingue d’origine componevano il gruppo-classe: sono emerse informazioni sul grado di conoscenza e competenza nella propria L1, rivelata non solo in termini di competenza orale bensì nella maggior parte dei casi anche in una approfondita competenza scritta in lettura e scrittura in L1. Nelle varie fasi di attuazione si è utilizzato l’italiano come ‘lingua veicolare’ poiché condivisa da tutti anche se su livelli diversi e ciò ha permesso di parlare anche delle ‘altre lingue’ presenti nella classe. Si è scelto, quasi casualmente, un aspetto grammaticale (gli articoli, determinativi e indeterminativi) e posto al centro di un confronto tra l’italiano e le lingue native della classe. In questa riflessione non è mai stato chiesto agli alunni di riferire *“come si traduce questo articolo nella tua lingua”* quanto piuttosto di identificare quale strumento linguistico della propria lingua nativa, esprima la *funzione di determinatezza*. Il testo-fonte adottato era un testo letterario sul quale gli studenti hanno anche svolto la traduzione di alcuni frammenti, proprio per incoraggiarne la comparazione. La metodologia utilizzata ha dimostrato la validità del modello di interazione e il rilievo assegnato ad attività collaborative svoltesi anche fra insegnanti e studenti, ma soprattutto fra studenti stessi. Si è cercato cioè di evitare che l’insegnante fosse unicamente “canale di trasmissione di informazioni” proponendo anche procedure e comportamenti che di fatto gli studenti hanno assunto rispondendo attivamente. Le insegnanti hanno facilitato i compiti, frazionato le attività da svolgere promuovendo una comunicazione basata sullo scambio e la cooperazione: il *work in pair* poteva svolgersi sia fra uno studente italofono con uno

³¹ Stefania Malavolta (chi scrive) e Patrizia Righi (docente curricolare di italiano e storia)

³² R. Pugliese docente di Didattica di italiano L2 presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell’Università di Bologna.

studente ‘straniero’, sia fra studenti con la stessa lingua nativa. Di questi ultimi, chi aveva una maggiore competenza in L1 aiutava a colmare il deficit linguistico del compagno/a della medesima provenienza (peer tutoring).

Le attività metalinguistiche sono diventate occasione per analizzare i contenuti e riflettere non da soli ma mettendo insieme le risorse di ognuno con quelle degli altri. Di conseguenza il risultato non è stato unicamente quello di ‘trasmettere conoscenze’ sulle lingue sconosciute dei compagni di classe ma anche di ‘incuriosire e sorprendere’ su alcuni aspetti talvolta stereotipati di *lingue lontane*. Il lavoro a più mani di una *risrittura collettiva* del testo ha accompagnato la fase conclusiva del lavoro e nel momento di restituzione (feedback) gli studenti hanno negoziato e condiviso un titolo al *loro* progetto: “Al di là dell’italiano”.

L’esperienza didattica è stata poi illustrata insieme agli esiti di altri progetti paralleli, al convegno nazionale Giscel³³, con il preciso obiettivo di rendere noti alcuni risultati: primo fra tutti il dato di fattibilità e cioè che dato un contesto, non servono particolari strumenti per svolgere attività di questo tipo. Ciò che diventa fondamentale è la collaborazione fra i soggetti coinvolti che mettono insieme il sapere scientifico, la competenza sul campo e l’esperienza di insegnamento. L’auspicio è di riconoscere la classe plurilingue, ormai comune alla realtà scolastica italiana, non solo come dato fattuale di contesto multiplo e complesso, ma anche come stimolo a sperimentare e a cogliere la sfida come un’opportunità concreta di rivisitazione del modo di fare scuola soprattutto nel campo dell’educazione linguistica.

Bibliografia essenziale

Documenti e Normativa:

Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per un’educazione plurilingue e interculturale, Consiglio d’Europa, 2010, traduzione di Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, supplemento di 1/2011, in www.italianolinguadue.unimi.it oppure http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf

³³ Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica, “L’italiano dei nuovi italiani” convegno nazionale *‘l’italiano dei nuovi italiani’*, Siena aprile 2016. www.giscel.it

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR 2012.

Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, MIUR, 2006, 2007, 2012, 2014.

con Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR:

- **“L’italiano che include:** la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, 2014 in www.istruzione.it/allegati/2015/10-Osservatoriodoc.2.docx.
- **“Diversi da chi?”** vademecum, 2015.

Autori

Bertocchi D., “Non solo italiano, ipotesi per un’educazione linguistica integrata verso l’Europa”, in Favaro G. e Papa N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, FrancoAngeli edizioni, Milano 2009, pp. 183-193.

Ciliberti A., “la nozione di competenza nella pedagogia linguistica: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 2/2012.

Favaro G., “Parole migranti, lingue d’esilio e lingue d’approdo, lingua materna e lingua adottiva”, in AA.VV, *S-Confini plurilingui, l’italiano L2 e la diversità linguistica a scuola e nelle città. Atti del convegno dei centri interculturali*, Pavia, 2014, su <http://www.lamongolfierapv.org/pubblicazioni/s-confini-plurilingui>

Pallotti G., “la seconda lingua”, Bompiani editore, Milano 1998.

Pugliese R., “valorizzare le L1, pratiche educative e didattiche”, in Iori B. (a cura di), *L’italiano e le altre lingue. Atti del convegno dei centri interculturali*, Modena, 2004, FrancoAngeli edizioni, Milano 2005, pp.122-132.

Scaglione S., “la diversità linguistica: diritto di ciascuno, opportunità per tutti”, in AA.VV, *S-Confini plurilingui, l'italiano L2 e la diversità linguistica a scuola e nelle città. Atti del convegno dei centri interculturali, Pavia, 2014*, in <http://www.lamongolfierapv.org/pubblicazioni/s-confini-plurilingui>

Sordella S., “L’educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 1/2015, in <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

Whittle A., Nuzzo E., “l’insegnamento della grammatica nella classe multilingue, esperimenti di focus on form”, *Studi AIItLA3*, Milano 2015.

Milli Ruggiero

Madrelingua come ponte e specchio nell'esperienza di giovani stranieri in servizio civile volontario

*La pace parla una lingua dolce e sottile,
difficile da cantare*

Alessandro, 10 anni

Il contesto

Le testimonianze e le riflessioni che seguono si collocano in tale contesto e sono maturate all'interno di un'esperienza che mi coinvolge nel ruolo di progettista, formatrice e referente di ente ospitante, quella del progetto di impiego in Servizio Civile Nazionale e Regionale di giovani volontari di nazionalità straniera in età compresa tra i 18 e i 28 anni (30 nel Servizio Regionale).³⁴

Il Servizio Civile Nazionale ha origine dall'obiezione di coscienza all'obbligo di leva militare ed è stato istituito dalla legge 64 del 2001. Dal 2005 ha carattere esclusivamente volontario: permette ai giovani la candidatura alle selezioni previste dai bandi di Servizio Civile e la loro attivazione presso pubbliche amministrazioni, associazioni non governative e associazioni no-profit in ambiti educativi, assistenziali, di protezione civile, del patrimonio ambientale e culturale, in Italia o all'estero.

La partecipazione al Servizio Civile da parte di giovani di cittadinanza straniera non era inizialmente prevista e ha avuto alcune tappe specifiche.

Nel 2013 in seguito ai ricorsi di alcuni giovani di origine straniera, residenti in Italia da oltre dieci anni, contro l'esclusione degli stranieri dal bando del Servizio Civile, il Tribunale di Milano ritenne discriminatorio il richiesto requisito della nazionalità italiana e di conseguenza il bando fu riaperto alla partecipazione di alcune categorie di giovani stranieri.

³⁴ L'ente è il Comune di Casalecchio di Reno (BO), Assessorato Saperi e Nuove Generazioni, servizio LInFA (Luogo per l'Infanzia, le Famiglie, l'Adolescenza). Il Comune di Casalecchio di Reno è uno degli enti afferenti al CoPRESC di Bologna che propongono e attivano al loro interno progetti per l'impiego di giovani volontari in servizio civile nazionale e regionale.

Facendo riferimento all'articolo 2 della Costituzione, il Tribunale stabilì che *“deve essere permesso allo straniero residente in Italia di concorrere al progresso materiale e spirituale della società e all'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale attraverso la sua partecipazione al servizio civile nazionale [...] in questo contesto il servizio civile tende a proporsi come forma spontanea di adempimento del dovere costituzionale della difesa della Patria”*.³⁵

La vicenda giuridica sopra descritta apre un campo di riflessione, ispirato anche dalle considerazioni di Simona Taliani, psicologa specializzata in antropologia: quale traduzione possono fare i giovani nati o cresciuti in Italia da genitori di origine straniera rispetto a mancati o tardivi riconoscimenti normativi come questo? In quale modo i diversi messaggi istituzionali possono essere da loro decodificati e quale contributo danno alla costruzione della loro percezione di sé e del loro bagaglio esperienziale?

Se si pensa al dibattito attorno alla travagliata proposta di riforma del diritto di cittadinanza, tuttora attesa, (*ius soli*, tema cui si accennerà in seguito), la riflessione è ancora più attuale.

Nel 2015 le domande presentate da giovani stranieri erano il 22,33% delle totali; i giovani stranieri poi avviati al Servizio erano pari all'8,40% del totale. Nel corso di quell'anno la Corte Costituzionale dichiarò l'illegittimità della Disciplina normativa della legge 64/2001 per la parte che richiedeva il requisito della cittadinanza italiana, consentendo la partecipazione di giovani comunitari e non comunitari regolarmente soggiornanti. Dall'aprile 2017 è entrato in vigore il Decreto legislativo n. 40/2017 che ha approvato la riforma del Servizio Civile Universale: la direzione è quella di accogliere tutte le richieste di partecipazione attiva da parte dei giovani, italiani o stranieri.

La Regione Emilia Romagna, dopo un percorso sperimentale, ha istituito il Servizio Civile Regionale con la legge n. 20 del 2003 dando il via a un'esperienza di raccordo tra livello nazionale e livello locale. Per promuovere il lavoro di rete tra gli Enti coinvolti e sostenere i giovani interessati, furono istituiti i Coordinamenti Provinciali degli Enti di Servizio Civile (Co.Pr.E.S.C.). La legge regionale estendeva il Servizio Civile ad una più ampia categoria di persone, tra le quali, già prima del 2015, i giovani cittadini stranieri regolarmente soggiornanti. La facilitazione della loro partecipazione al Servizio Civile è stata individuata infatti come strategica per la costruzione del senso di appartenenza e responsabilità civica

³⁵ Ordinanza del Tribunale ordinario di Milano N.R.G. 2013/14219, novembre 2013

dei volontari rispetto alla comunità locale, che a sua volta beneficia di una crescita in occasioni di confronto e coesione sociale.

Negli ultimi anni l'impiego di giovani italiani e stranieri come operatori volontari dei servizi comunali o del settore privato no-profit ha permesso non solo, per le realtà ospitanti, l'offerta al territorio di azioni più ampie e qualificate, ma anche, per i volontari e per le altre persone coinvolte nei progetti, importanti esperienze di relazione, confronto e crescita, specie quando il servizio era collocato direttamente in contesti educativi.

In generale, il periodo di servizio, anche nei casi in cui evidenzia criticità, si configura per i giovani come una significativa occasione di prove, auto-narrazioni, posizionamenti e mutamenti personali, cruciali soprattutto per chi è chiamato a ri-collocare costantemente la propria identità culturale ed elaborare nuovi concetti di appartenenza. E' questo il caso delle ragazze e dei ragazzi stranieri, impegnati in un servizio che, significativamente, si collega in modo diretto al concetto di *difesa non violenta della patria italiana* intesa come condivisione dei valori comuni alla base dell'ordinamento democratico, alla *partecipazione civica* attiva, a valori etici condivisi di *coesione sociale*.

Le definizioni che i volontari stranieri danno del Servizio Civile spesso riflettono queste consapevolezze: *"Il servizio civile significa una grossa responsabilità, un impegno preso con se stessi che coinvolge l'ente e spesso l'intera comunità. Un dovere ma anche un piacere, una possibilità di migliorare se stessi e forse anche migliorare un pezzettino del mondo"*, dice una ragazza originaria del Montenegro; *"E' uno che porta un'altra visione della vita, che porta qualcosa di nuovo, di diverso, che porta l'entusiasmo e la gioia, si lo definirei così...porta energia e aiuto"*, lo definisce una giovane volontaria marocchina.³⁶

Il mio contributo riguarda un particolare aspetto di questa variegata esperienza: l'auto-attribuzione del valore dell'*essere di madrelingua straniera* da parte dei giovani volontari (lo *specchio*), attribuzione di valore che spesso loro hanno dovuto costruire o ricostruire in se stessi prima di vederlo riconosciuto dall'esterno. Inoltre utilizzare la propria madrelingua straniera all'interno del servizio significa operare con funzione di veicolo e al tempo stesso

³⁶ Queste due testimonianze sono state raccolte da Benedetta Bolelli, che si ringrazia per la collaborazione, presso volontari di Bologna e provincia per l'elaborazione della sua tesi di laurea del 2014 "Cittadinanza in pratica. Giovani migranti e servizio civile tra impegno sociale e esperienza professionale", relatrice Prof.ssa Guerzoni, correlatore Sebastiano Miele.

di *ponte*, in quanto si facilita il passaggio dell'intento interculturale previsto dal progetto ai destinatari degli interventi.

La sintetica esposizione di testimonianze ed esperienze che segue fa riferimento a scritture e, in misura minore, conversazioni con alcuni dei giovani di madrelingua non italiana impegnati nel corso degli ultimi anni in percorsi di promozione dei valori dell'educazione interculturale all'interno di progettazioni comunali rivolte alla scuola e al territorio.

Specchi

Miriam³⁷ individua nel suo velo e nella madrelingua araba due segni di appartenenza che la proteggono e la espongono contemporaneamente. Durante la propria esperienza di servizio civile volontario, terminata tre anni fa, dice di aver trovato, per la prima volta da quando è in Italia, occasioni per esercitare con piacere la sua madrelingua all'esterno dell'ambito familiare e al di là delle necessità a questo connesse. Ha scoperto che qui in Italia la sua madrelingua non era un abito da indossare solo in casa, come una vestaglia. Portato all'esterno nei contesti adeguati, dice che l'arabo non era più *“solo una lingua da tradurre in un'altra a vantaggio dei miei familiari, e spesso in circostanze troppo grandi per una bambina quale ero”*, ma anche linguaggio di appartenenze e di rappresentazioni simboliche e fisiche in cui riconoscersi e apprezzarsi. Contemporaneamente, l'anno di servizio civile ha accelerato la sua consapevolezza dell'essere *anche* italiana, oltre che marocchina. Terminato il servizio Miriam è stata in Francia per motivi di studio e ha viaggiato in vari altri Paesi, aderendo anche a percorsi partecipativi internazionali sui temi dei diritti e della pace: *“E proprio all'estero mi sono resa conto di quanto, a volte, la mia appartenenza italiana mi rappresentasse più di quella marocchina”*, dice.

Miriam, in passato bambina resiliente e ora giovane donna piena di entusiasmi e di curiosità, ha costruito relazioni interpersonali significative durante il servizio, e le coltiva tuttora, continuando a confrontarsi, con figure di riferimento conosciute, sulle domande che si pone: È sufficiente avere la nazionalità dei nativi per sentirsi in patria? È necessario un luogo a definire un'appartenenza? Basta una madrelingua per definire un'identità? Cosa si intende per donna musulmana moderna?

³⁷ Alcuni nomi delle volontarie e dei volontari sono stati cambiati.

Dennis, arrivato da alcuni anni in Italia dal Congo per iscriversi all'università, durante l'anno di servizio civile ha sempre presentato volentieri la sua storia e le particolarità della sua madrelingua in occasione di incontri rivolti alle classi o in scritti destinati alle pubblicazioni locali. Diceva che per lui era un modo di ricambiare le attenzioni che gli erano rivolte, utilizzando un singolare paragone: *“Nel mio paese si dice che un'ape, se non ha niente da dare in cambio di quanto ha ricevuto, mette almeno in mostra le sue strisce. Ugualmente per me, che non ho un modo migliore per ringraziare tutti quelli con cui sto lavorando ora”*.

Diversamente da Miriam, immigrata in Italia con la famiglia quando aveva otto anni, Dennis vi è arrivato già maggiorenne di recente e ha vissuto in modo forte il servizio civile come una possibilità di conoscere la società ospitante, mettendone continuamente in un confronto a specchio i sistemi e riferimenti socio-culturali con quelli del suo contesto di provenienza. In un suo scritto esprime: *“Durante il servizio civile ho lavorato con persone italiane e straniere, cioè tutte persone che hanno altre culture diversa dalla mia. Discutendo con loro ho capito tante cose; il fatto che anche loro hanno delle difficoltà ad accettare le loro culture mi ha reso meno colpevole rispetto quella mia, cioè della tradizione congolese, che non ho seguito, come invece mio padre voleva. Ho anche capito tante cose della cultura italiana.*

Andare nelle scuole durante questa esperienza per me è stata una fortuna, ho potuto spiegare le mie tradizioni, presentare la mia lingua e il mio Paese ai ragazzi, e la loro attenzione mi ha fatto capire l'interesse che davano all'argomento. Lì ho imparato tante cose soprattutto il fatto che l'idea che hanno dell'Africa è per l'informazione che ricevono. Oltre a questo lavorando sul mio Paese ho capito cose che non sapevo io stesso, sulla storia e sulla cultura del mio paese. Esempio, il laboratorio sulla morte mi ha fatto capire come mai abbiamo una concezione diversa della morte”.

Radmila, una ragazza di origine rom nata in Serbia e cresciuta in Italia, durante il servizio civile ha preferito altre attività a quelle collegate alla valorizzazione della sua madrelingua, un dialetto serbo-croato con influenze romanès, manifestando di non sentirsi a suo agio a parlarla al di fuori del contesto familiare. La motivazione potrebbe essere quella di una sua personale percezione d'insufficiente competenza linguistica, oppure collegata ad aspetti socio-culturali peculiari della cultura rom, che tende a considerare il proprio patrimonio linguistico, tutto basato sull'oralità, come una specie di *madrepatria*. Tale territorio ideale, che il *popolo* Rom non ha mai avuto nella concretezza geopolitica, pare avere, come ogni altro territorio, proprie regole di transito, ammissione e sperimentazione di confini.

Al contrario di Radmila, che anche durante le attività plurilingui ha utilizzato esclusivamente la lingua italiana mantenendo riservata la madrelingua al solo ambito domestico, Leyla, volontaria italo-tunisina, laureata in Lingue e in formazione come mediatrice e traduttrice, ha scelto di mettere al centro dei suoi interventi la sperimentazione delle sue competenze linguistiche: *“Mi considero bilingue, le mie prime lingue sono l’italiano e l’arabo mentre la mia seconda lingua è il francese. Infatti fin da quando sono nata, in Tunisia, mia madre mi ha sempre parlato in italiano (anche perché l’arabo non è mai riuscita ad impararlo) e mio padre in tunisino. Nessuno dei miei genitori ha rinunciato alla sua linguamadre e per comunicare tra di loro hanno usato il francese. Perciò sia l’arabo sia l’italiano esprimono la mia appartenenza culturale. Però mi rendo conto che ho fatto un po’ fatica ad accettare la mia “diversità” soprattutto da quando mi sono trasferita in Italia perché in Tunisia il fatto di essere italo-tunisina affascina, mentre qui in Italia suscita spesso sospetto.*

Una piccola osservazione: mi sono resa conto che, quando parlo italiano, tendo a essere più seria mentre quando parlo in tunisino, tendo a essere più scherzosa. Non so se questo aspetto è legato a fattori culturali o caratteriali ma mi ricordo di aver letto un articolo in cui viene spiegato che chi è bilingue ha una specie di “visione della realtà” che cambia a seconda della lingua in cui parla. Infatti, se gli si pone una stessa domanda in due lingue diverse, la risposta varia”.

Leyla fa forse riferimento agli studi dei linguisti e antropologi statunitensi Sapir e Whorf, che nella prima metà del Novecento sostennero il rapporto fra idioma e visione del mondo, cioè che il linguaggio influenzi il pensiero e la personalità. Anche nei casi in cui si sia perfettamente bilingui, per la maggior parte si è più forti in uno dei due idiomi, perciò chi parla, sentendosi più insicuro in determinate situazioni, finisce per modificare il proprio atteggiamento. Quando invece si utilizza la lingua *forte* si è più sicuri, spontanei e disinvolti.

Migena, arrivata in Italia dopo aver conseguito una laurea in Lettere a Tirana, da lei ora definita *inutile*, esprime come proprio il servizio civile l’abbia stimolata a riscattare la valenza di una madrelingua la cui competenza percepiva come superflua in Italia. *“La mia lingua in Italia non ha contribuito tantissimo alla mia integrazione, per il semplice motivo che qui non è utile agli italiani e neppure ai miei paesani, che sono quasi tutti già ben integrati e conoscono bene l’italiano. Non è come l’inglese, che è una lingua importante”.* La sua idea di una scala di valore tra lingue più o meno prestigiose, a svantaggio della propria, emerge anche quando spiega, a proposito dell’italiano: *“Quando sono arrivata parlavo già l’italiano, avendo avuto la possibilità di lavorare già nel*

mio paese in un'azienda italiana. Mi ricordo che già nei primi giorni in Italia è stato naturale per me andare in farmacia o fare la spesa. Sembrava tutto diverso e nello stesso tempo uguale perché parlavo una lingua che ero abituata a parlare tutti i giorni ed era bellissimo sentire le persone che si complimentavano con me, è stato importante per l'autostima. Poi, durante il servizio civile, ho avuto diverse occasioni di fare attività in albanese. Sono state esperienze che sempre porto con me ma sono durate poco purtroppo, però le letture plurilingui ai bambini le faccio ancora adesso, come volontaria individuale, in biblioteca. Sono cose che lasciano delle tracce incancellabili". L'importanza che le volontarie attribuiscono all'attività delle letture plurilingue, rivolte a gruppi di bambini italiani e stranieri, sembra molto collegata al riscatto di valore della propria madrelingua e viene rilevata così anche da Miriam: "Fino a quando non ho fatto il servizio civile ho pensato che l'arabo non era una lingua che gli italiani ritengono affascinante. Il francese invece sì. Quando andavo a scuola l'arabo non era mai stato utile, non era considerato prestigioso. Ma poi durante il servizio ho fatto le letture plurilingui. Con le letture cogli il fascino della tua lingua attraverso le percezioni dei bambini".

Ponti

La presenza di giovani volontari di madrelingua straniera ha permesso azioni educative che hanno rivelato aspetti positivi al di là delle previsioni progettuali. Innanzitutto, la visibilità di cittadini di origine straniera impegnati con orgoglio e convinzione in un servizio civile che si collega alla difesa della patria e dei diritti costituzionali, è immagine concreta di come ognuno di noi debba ripensare i concetti tradizionali di identità, appartenenza, nazione e diritto di cittadinanza. L'esempio e il ruolo di giovani connazionali nell'esercizio di cittadinanza attiva sono stati significativi anche per alcuni bambine, bambini, ragazze e ragazzi stranieri che hanno espresso curiosità e cercato un confronto. Inoltre, la conduzione da parte di giovani di madrelingua straniera in attività di valorizzazione del plurilinguismo in contesto scolastico permette di mettere al centro l'importanza della diversità e abitua tutti gli alunni e le alunne al decentramento cognitivo e a una visione pluralistica del mondo.

Durante lo svolgimento del servizio civile i volontari sono stati stimolati a declinare le loro azioni in termini di attenzione e di valorizzazione del loro plurilinguismo quando venivano coinvolti nelle attività dei servizi comunali, culturali, socio-sanitari e scolastici che ne davano idonea occasione: dall'inaugurazione del nuovo polo socio-sanitario alle feste scolastiche; dal supporto organizzativo a un gruppo di donne migranti, agli incontri con

alunni e famiglie straniere; dagli eventi della Settimana dedicata all'Intercultura alla realizzazione di tappe di *passeggiate interculturali* per la città; dal punto informativo della festa patronale in cui si raccoglievano le firme per la riforma della legge sulla cittadinanza alla festosa cerimonia di conferimento di cittadinanza italiana simbolica a bambine e bambini stranieri.

Il ruolo istituzionale, seppur volontario, da loro rivestito in tutti gli ambiti scolastici e pubblici, ha avuto valenze particolari non solo rispetto ai cittadini italiani ma anche rispetto a quelli stranieri. Miriam evidenziava, ad esempio, che le sue attività aiutavano *tutti* i cittadini a superare i loro stereotipi perché davano l'occasione alla gente di vedere sempre più stranieri che collaborano per la collettività nei servizi pubblici locali e precisava: *“L'atteggiamento diffidente è anche negli altri stranieri: per dirti, anche le persone arabe rimangono stupite quando mi vedono con il velo in servizio, perché sono in una istituzione, perché questo manda una immagine forte in positivo, nel senso che si pensa che lì c'è un'attenzione in più all'interazione, all'integrazione”*.

Le attività nelle quali le volontarie e i volontari hanno manifestato più coinvolgimento ed entusiasmo sono state, naturalmente, quelle ideate e realizzate a partire dai loro interessi e dalle loro abilità: la lezione sui simbolismi dei tessuti africani condotta da Joyce; il festeggiamento rumeno del *Martisor (festa della primavera)* di Oana; la teatralizzazione di un racconto del personaggio narrativo trans-culturale Jufà (in italiano noto come Giufà) interpretato da Rachid. E ancora, la creazione di racconti per bambini in italiano *melting pot*, cioè costruiti dalle volontarie attorno ad alcune parole che rimanevano pronunciate in arabo, inglese o albanese, parole scelte da loro stesse per preferenze affettive e evocazioni piacevoli: per i bimbi, un caleidoscopio di suoni incantati come “gidda” per nonna, “lumturi” per felicità, “qurnafi” per chiodi di garofano, “amal” per speranza, “shallal” per cascata, “mermaid” per sirenetta.

Al di là della conoscenza delle parole, le voci in madrelingue sconosciute ci rimandano a un loro affascinante spazio di provenienza e il nostro ascoltarle è una ricerca di somiglianze ed evocazioni che è evasione, ma allo stesso tempo ci convoca a noi stessi, come un'eco che risuona in ritorno. Un'apertura alla possibilità di conoscerci in modo diverso, attraverso risonanze portatrici di sperimentazioni nuove, inedite, in-audite.

Conclusioni

La strada da percorrere sembra ancora lunga, considerando che, al momento attuale, gli stessi giovani stranieri che danno il loro contributo democratico alla *Patria* tramite il Servizio Civile sono, per la maggioranza, tra i 500.000 cittadini figli di immigrati nati o cresciuti in Italia che attendono la riforma che veda riconosciuto il loro diritto di cittadinanza (*Ius Soli*). Una riforma promossa da una raccolta di firme per legge di iniziativa popolare, approvata alla Camera ma ferma rispetto l'approvazione del Senato. Significativo, recentemente, è stato l'episodio di una giovane neolaureata sarda di origine marocchina, Ilham Mounssif, rappresentante per l'Italia all'assemblea giovanile delle Nazioni Unite. Dovendo ritirare un premio in Parlamento, ha pensato di visitare anche la Camera dei Deputati, ma l'accesso le è stato negato in quanto non cittadina dell'Unione Europea.³⁸

Concludo riprendendo la citazione iniziale, in cui il bambino Alessandro avverte, più che esprimere, che per percepire la dolcezza della pace, valore flebile e volatile, occorre attenzione all'ascolto e allenamento ai suoi linguaggi, che non sono facili da armonizzare. Alessandro faceva parte del Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze (CCRR) di Casalecchio di Reno nell'anno scolastico 2004-2005.³⁹ L'esperienza dei CCRR ha in comune con quella del Servizio Civile l'essere un percorso di partecipazione attiva delle nuove generazioni alla vita della comunità locale e di formazione alla cittadinanza democratica.

Quello che le nuove generazioni di cittadine e cittadini come questi ci indicano, con le loro parole e il loro agire, è una direzione chiara e irreversibile verso una cittadinanza pluralistica, nella quale sarà cruciale poter contare sugli spazi di incontro tra diversi sguardi sul mondo, diversi linguaggi e diverse appartenenze, che saremo stati capaci di costruire fino ad allora.

“LINGUE DIVERSE:

³⁸ Il fatto, avvenuto il 16 marzo 2017, è stato evidenziato dai social media e successivamente la Presidente della Camera dei Deputati Laura Boldrini ha accompagnato personalmente Ilham a visitare l'aula.

³⁹ Le righe citate sono anche il titolo di una raccolta di lavori del CCRR sui temi dei diritti e della pace pubblicato dal Comune di Casalecchio nel 2005 a cura dell'ex Centro di Documentazione Pedagogico comunale, attualmente LInFA (Luogo per l'Infanzia, le Famiglie, l'adolescenza) dell'Assessorato Saperi e Nuove Generazioni.

*La pace parla una lingua dolce e sottile
difficile da cantare*

*La guerra urla e schiamazza
si sente dalla montagna e dal mare,
in un coro la guerra stona
e bene non canta,
mentre la pace incanta;
è un coro di lingue diverse:
italiano, americano slavo e messicano”*

Conclusioni

Alessio Surian

Ancor più di un bel testo, mi piace la musica. Così, rievocando una canzone, anche se ne ricordo le parole, tendo a sostituirle con “la la la”: un modo per “sentire” la melodia prima e aldilà delle parole. Da venticinque anni al “la la la” ho sostituito “ja la la”. Forse si tratta di una piccolissima variazione. Eppure, se ci fate caso, quella prima “j” (aspirata), sostituendo la “l” apre la porta ad un “accento”, suscita la domanda su dove vada a cadere quell’accento, rende un gruppo di tre sillabe “riconoscibile” e articolabile in un richiamo e due risposte. Per me è diventata insostituibile quando, trent’anni fa, ho incontrato Vanivanì. Chi è? Per saperlo bisogna interrogare i pappagalli rossi. Tre di loro sono ritratti nella copertina di un libro pubblicato a Roma nel 1992: “*Leyendas y cuentos de América Latina. Leggende e racconti dell’America Latina : nei disegni dei bambini?*”. Pubblicato dal CIES, Centro Informazione e Educazione allo Sviluppo, testi e disegni nascevano da un’iniziativa pluriennale dell’ACLA, Associazione Cittadini Latinoamericani: una raccolta di racconti tradizionali da regioni dell’America meridionale e centrale, scelti e illustrati da bambini e bambine. Il libro è bilingue: i racconti sono presentati prima in spagnolo e quindi in italiano e le due versioni sono illustrate da disegni diversi realizzati da otto bambini e bambine. Sono il risultato di un percorso laboratoriale condotto dal pittore Lucio Juan Aguerre. Così descriveva i nostri incontri: “la preoccupazione centrale è stata quella di stabilire un clima di libertà e di intesa che permettesse di arrivare a dei lavori significativi e spontanei al tempo stesso. Questo calore, l’amore e l’affetto che ci abbiamo messo hanno fatto sì che i bambini comunicassero fra loro senza difficoltà, favorendo l’integrazione nel gruppo. Ho lasciato che fossero i bambini a scegliere la lingua da usare. All’inizio era l’italiano, ma proseguendo nella lettura era lo spagnolo a diventare la lingua principale, rivelando l’identità bilingue del gruppo. E’ stato divertente osservare come, fra di loro, alcuni riuscissero sempre a trovare la parola in italiano che spiegava a chi non la capiva il significato di una parola spagnola (spesso parole senza traduzione letterale). Altre volte, in cui le matite non riuscivano a parlare da sole, si manifestava il bisogno di completare i disegni spiegandoli e personificando direttamente gli atteggiamenti che desideravano dare ai propri personaggi.

In altre occasioni ancora, il dialogo con il compagno generava nuovi discorsi che ci allontanavano momentaneamente dalle favole per portarci a lavorare, per esempio, sulla famiglia, sul modo in cui immaginavano il viaggio dai loro paesi di origine...”. Grazie all’iniziativa e alla capacità di far rete di Pilar Saravia, per alcuni mesi, le domeniche mattina divennero un regolare momento di incontro che a poco a poco si è allargato in modo conviviale alle famiglie dei bambini, a quanti avevano desiderio di privilegiare le narrazioni sudamericane e la comunicazione in spagnolo. Avendola vissuta in prima persona, constatando l’efficacia dell’approccio accogliente e creativo di Lucio, cercai di condividere e promuovere questa iniziativa: tutti noi che l’avevamo vissuta in prima persona la sentivamo come un momento indispensabile e generativo nella vita di bambini e genitori. In realtà, l’abitudine italiana alla monocultura e i compartimenti piuttosto stagni di chi allora si occupava o di migrazioni o di solidarietà internazionale lasciavano poco spazio alla promozione di questo tipo di spazi bilingue. Anche nella scuola, ancora oggi, è poco diffusa l’attenzione e il sostegno alle opportunità di educazione bi- e tri-lingue. Qualche tempo dopo, ascoltando per caso il racconto di questa esperienza, Marina Buffolano convinse il CIES a documentarla riunendo in un quaderno sei delle narrazioni già illustrate. Al momento di scegliere il disegno per la copertina, convergemmo su tre pappagalli con coda e becco giallo e un bel corpo rosso con le ali spiegate che cantano (in lettere maiuscole) “LA LA LA”. La prima “L” di un pappagallo non è rivolta verso destra, ma verso sinistra e diventa una “J”: possiamo leggerla come una semplice lettera rovesciata; oppure come un nuovo fonema ed è proprio questo che abbiamo fatto allora e che da allora mi accompagna. Rincuora poter leggere oggi i testi qui raccolti e constatare come cresca anche nel contesto italiano l’attenzione per le lingue madri e le opportunità di educazione bilingue. Vale la pena ricordare che già quando “interculturala” entra ufficialmente nella scuola italiana, con la circolare 301 del 1989 sull’inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell’obbligo, si faceva riferimento non solo al diritto allo studio e all’apprendimento della lingua italiana, ma anche e alla valorizzazione della lingua e cultura d’origine degli alunni di origine straniera.

Oggi, gli oltre 800.000 giovani italiani che chiedono di veder riconosciuta la propria cittadinanza attraverso una legge centrata sullo *ius soli* ci ricordano anche che una parte significativa di questo territorio vive il proprio sviluppo culturale in chiave bi- o tri-lingue.

I testi qui raccolti ben richiamano i tre nodi che sottendono lo sviluppo delle politiche plurilingue argomentata da autori quali Véronique Castellotti e Danièle Moore, per esempio

nel testo pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2010 “*Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*”. Si tratta di sollecitare nei diversi attori che collaborano ai processi educativi chiavi di lettura che permettano reciprocamente di confrontarsi, esplicitare le proprie aspettative, ruoli e responsabilità:

- nel caso di insegnanti ed educatori, l'invito è a riconoscere il valore delle pratiche e delle modalità educative considerate significative dalle famiglie degli allievi, all'interno di percorsi in ascolto e rispettosi delle diversità;

- per i genitori, e in senso più ampio per le comunità, si tratta di capire pratiche e valori educativi dell'educazione formale, tarando il sostegno che possa favorire in chi frequenta la scuola le transizioni da un ambiente esperienziale ad un altro;

- per gli allievi questo significa incontrare opportunità per poter valorizzare i propri repertori di esperienze ed i propri saperi, mettersi in gioco e dar corso al proprio plurilinguismo in quanto fattore positivo in chiave di apprendimenti e socializzazione.

La Divisione per le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa (www.coe.int/lang) ha messo a disposizione fin dal 2007 testi di riferimento (curati da Jean-Claude Beacco e Michael Byram) per decisori e insegnanti in merito alla diversità linguistica e alle politiche educative (“*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*”, scaturita dai lavori che hanno dato seguito alla conferenza “Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe”, Innsbruck, maggio 1999). La struttura della guida è particolarmente utile perché argomenta in un testo breve politiche ed azioni richiamando le ricerche e le evidenze che le motivano. Presenta un messaggio forte e chiaro: il plurilinguismo non è abilità eccezionale. Al contrario, è una competenza che tutti possono sviluppare e, come definito dal *Common European Framework of Reference for Languages*, non si tratta della “giustapposizione di competenze distinte, ma piuttosto della ... esistenza di una competenza complessa” (p. 168). Grazie a pubblicazioni come questa entriamo nel merito di questa complessità e delle opportunità che abbiamo di fronte a noi di considerare la diversità culturale e linguistica fra i vantaggi e i doni che ci vengono quotidianamente offerti.

Note biografiche

Fabio Abagnato, Assessore Saperi e Nuove Generazioni, Comune di Casalecchio di Reno (Bologna)

Giovanni Amodio, psicopedagogo, responsabile servizi educativi, scolastici e integrazione sociale del Comune di Casalecchio di Reno (Bologna). Già responsabile dei servizi sociali del Comune di Bologna, trainer in Programmazione Neurolinguistica, consulente familiare sistemico, è stato Professore a contratto presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Chieti e Pescara, collabora con la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Ha pubblicato numerosi saggi e scritti sui temi dell'educazione, dell'adolescenza e dei servizi sociale, tra i quali, "Incontri di Mondi, saperi, luoghi e identità" Maggioli Ed., "Le Adolescenze", criticità conflitti e mutamenti urbani, Maggioli Ed., "Infanzie e Welfare: progettare il futuro", Carocci ed.

Federico Montanari, dottore di ricerca in Semiotica, è ricercatore presso l'Università di Modena-Reggio Emilia, dove insegna Comunicazione visiva e Semiotica dei media e dopo avere insegnato in diverse altre università, anche straniere. Si occupa di analisi sociologico-semiotica applicata alle situazioni di conflitto, allo studio degli spazi urbani, del design e delle tecnologie e di media studies. Lavora inoltre sulla filosofia del post-strutturalismo. Su questi temi ha scritto diversi libri e articoli, fra i quali: *Morphogenesis and Individuation*, 2014 (con A. Sarti e F. Galofaro), *Actants, Actors, and Combat Units. The problem of conflict revisited: a semio-cultural viewpoint*, 2012, *Immagini coinvolte*, 2017.

Susana Liberatore Psicologa-Psicoterapeuta, Area Scuole della Fondazione Augusta Pini ed Istituto del Buon Pastore Onlus

Graziella Favaro, pedagogista, si occupa dei processi educativi nella migrazione, di educazione interculturale e di insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Fa parte dell' Osservatorio nazionale del Miur "L'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità", nell'ambito del quale coordina il Gruppo "Italiano L2 e plurilinguismo". E' direttore della rivista on line di didattica interculturale "Sesamonline". Dirige la collana universitaria di Pedagogia interculturale " La melagrana" (Franco Angeli). Ha fondato il Centro COME di Milano, di cui e' responsabile ed e' referente scientifica della Rete nazionale dei centri interculturali.

E' autrice di numerosi testi; fra i più recenti: Insegnare l'italiano agli alunni stranieri (RCS); Dare parole al mondo. Come parlano i bambini stranieri (junior-Spaggiari); Didattica interculturale (Franco Angeli); A scuola nessuno è straniero (Giunti).

Stefania Malavolta, docente di ruolo in italiano lingua seconda – per stranieri e Tutor didattico sui temi dell'italiano L2 presso Università degli Studi di Bologna (Scienze della Formazione) e Università degli Studi di Milano (master Promotals)

Milli Ruggiero, educatrice e formatrice, specializzata in progettazioni per l'inclusione scolastica e territoriale di persone migranti, profughe e rom e in percorsi di promozione dei valori dell'educazione interculturale rivolti alle scuole e alla cittadinanza. Ha collaborato con vari enti locali e associazioni no-profit ed è referente per l'interculturalità del Comune di Casalecchio di Reno (Bologna). Autrice e co-autrice di varie pubblicazioni tra le quali *“Incontri di Mondi: saperi, luoghi e identità”*, a cura di G. Amodio – M. Ruggiero, Maggioli Editore, 2012

Alessio Surian, docente di Didattica e membro del Centro Interdipartimentale Ricerche e Studi Intercultura e Migrazioni (CIRSIM), Università degli studi di Padova; collaboratore del programma Intercultural Cities; membro dello Special Interest Group on Teaching and Learning in Culturally Diverse Settings dell'European Association for Research on Learning and Instruction.