

Con occhi diversi. Potenzialità del curriculum plurilingue sulle ceneri dell'Ilva

*Daniela Carpani** - *Angela Maltoni***

doi: 10.7359/700-2014-carp

daniela.carpani@unige.it
omalto@alice.it

1. GENOVA: DAL RICONGIUNGIMENTO AL RADICAMENTO

A Genova la presenza ormai stabile degli immigrati provenienti dall'America Latina e in particolare dall'Ecuador ha cambiato la composizione demografica della città ridisegnandone il paesaggio. In ogni quartiere si sono moltiplicati i segni di una presenza sempre più tangibile: attività commerciali gestite da stranieri, società di servizi nate per questa particolare utenza, offerte di voli con 'tariffa etnica'. Gli stessi *media* si sono evoluti: non più soltanto fogli 'per immigrati' semiclandestini o comunque di nicchia, ma trasmissioni dedicate e *talk show* fino ad arrivare al recente inserto *Génova semanal* del giovedì pubblicato su *Il Secolo XIX*, storica testata locale.

Tra gli effetti del radicamento, la massiccia presenza di bambini di origine straniera nati in Italia in asili nido, scuole di infanzia e primarie. Fratelli minori degli adolescenti della prima ora, figli del ricongiungimento familiare d'inizio secolo, solo una sparuta minoranza dei quali ha proseguito il proprio percorso educativo nella formazione superiore e universitaria.

Se si esclude la comune provenienza geografica, che fa di quella ecuadoriana la nazionalità maggiormente rappresentata, si tratta con ogni evidenza di due situazioni scolastiche non paragonabili. Nella composizione

* Università degli Studi di Genova.

** Scuola primaria Domenico Ferrero di Genova.

e, almeno si spera, negli esiti. Quella che si viene formando, infatti, è una generazione precocemente ‘socializzata’, padrona della lingua italiana, integrata con i pari età genovesi o provenienti da altre parti del mondo, potenzialmente esente dagli stigmi negativi – resi ancora più dolorosi dal trauma del distacco da una parte della famiglia rimasta in patria, dall’inserimento frettoloso in classi non corrispondenti all’età anagrafica, dall’abbandono forzato della lingua materna (Ariolfo, Carpani, y Sanfelice 2011; Ariolfo 2012) – che hanno pesantemente condizionato la resa scolastica dei ‘fratelli maggiori’ (Favaro 2011, 40). Ad attestarlo le percentuali degli alunni non italiani in ritardo scolastico che fra i 10 e i 15 anni schizza dal 21 al 67% secondo gli ultimi dati forniti dalla Fondazione Ismu¹.

1.1. *La ‘nuova’ norma*

Eppure se la fase dell’emergenza ha ceduto il passo a un sostanziale equilibrio fra la popolazione scolastica, continuano a sussistere quelle che Cummins (2000, 64-65) definiva microinterazioni implicite negative frutto di stereotipi, false credenze od omissioni. Fra queste ultime, il negato riconoscimento del bagaglio culturale e linguistico degli studenti alloglotti e delle loro famiglie in ragione del timore, duro a morire, che più codici a contatto possano influire negativamente sull’apprendimento della lingua maggioritaria. Timore che non solo è confutato da quanto da tempo si sa sul funzionamento del cervello bilingue (Fabbro 1996) ma che, nel caso che ci riguarda, risulta tanto più infondato in quanto i bambini di origine straniera imparano e parlano l’italiano seguendo la stessa progressione dei compagni autoctoni² con asimmetrie semmai addebitabili al diverso status socio-economico delle famiglie.

In termini di politica educativa sembra quindi che ciò che deve innanzitutto cambiare sia lo sguardo sulla nuova realtà scolastica, al fine di trarne utili spunti per un approccio formativo basato sull’interazione, oltre o piuttosto che sull’integrazione, garantendo per quanto possibile riverberi positivi sull’insieme degli alunni a prescindere dalla loro provenienza.

¹ <http://www.ismu.org/dati-alunni-cni-nella-s-20122013/> [10/03/2014].

² Dai risultati del *Questionario dello studente* delle prove Invalsi del 2013, ad esempio, dei dieci alunni presenti il giorno della somministrazione che affermano di parlare a casa una lingua diversa dall’italiano, solo tre ritengono che a scuola esso sia più difficile per loro che per i compagni. Nove bambini su dieci, peraltro, affermano di averlo imparato facilmente.

Bambini, italiani compresi, destinati a vivere in un mondo segnato da alti indici di mobilità, plurilinguismo, pluriculturalismo, a crescere senza sapere in quale scenario (città o paese) potranno costruire il loro futuro. È anche per prepararci a questa sfida che sembra quanto mai urgente ri-orientare categorie mentali, pratiche educative e risorse economiche nella direzione indicata, tra l'altro, dal recente *Dossier Statistico Immigrazione* (2012, 178) che ribadisce la necessità di

valorizzare le competenze linguistiche, i saperi e gli interessi già in possesso degli alunni. [...] riconoscere come l'eterogeneità in classe, opportunamente sorretta, non rappresenti un ostacolo o un problema, bensì una opportunità per lo sviluppo di tutti gli alunni, stranieri e italiani. [A partire] dalla assunzione consapevole che [...] i paesi economicamente più dinamici sono proprio quelli con il più alto numero di studenti internazionali.

2. SCUOLA PRIMARIA E LINGUE STRANIERE

Nel capoluogo ligure la presenza di alunni immigrati è abbastanza simile nei tre ordini di scuola (dal 12,37% nella primaria si passa al 13,18% nella secondaria di I grado, per finire con l'11,00% nella secondaria di II grado³).

Nel complesso si tratta di un dato che incide sulla coesistenza di codici linguistici diversi all'interno dell'aula anche quando, come nel caso che si presenta, si tratta di bambini nella stragrande maggioranza nati nel nostro paese ma che hanno alle spalle un *background* linguistico che varrebbe la pena di considerare con maggiore attenzione nell'ottica, come si diceva, di un potenziale arricchimento dei saperi delle nuove generazioni. Una strada seguita già da tempo a livello europeo: si pensi alle conclusioni del Consiglio d'Europa di Barcellona del 2002⁴ in cui si rilevava la centralità di "azioni tese al miglioramento delle abilità di base, in particolare attraverso l'insegnamento di almeno due lingue straniere a partire da un'età molto precoce". Ciò ha spinto buona parte dei paesi europei a varare pratiche educative orientate al plurilinguismo, recentemente monitorate dalla *Prima indagine europea sulle competenze linguistiche* del 2012. Nel quadro che ne sortisce non mancano le zone d'ombra: le prestazioni linguistiche – vi si legge – devono essere migliorate in maniera significativa, al fine

³ Dati relativi all'a.s. 2011/2012, Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria.

⁴ http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf [08/03/2014].

di rafforzare l'idea "che le persone in generale e i giovani in particolare si sentano in grado di imparare le lingue straniere e che lo considerino utile", ribadendo la necessità di anticiparne lo studio fin dalla scuola d'infanzia, "promuovendo metodi che consentano agli studenti e agli insegnanti l'uso delle lingue straniere per una comunicazione significativa durante le lezioni", da ultimo sottolineando l'importanza della "diversità linguistica per lo sviluppo personale e culturale" nel mondo globalizzato⁵.

Inutile dire come modelli educativi basati sulla valorizzazione del plurilinguismo siano particolarmente preziosi in contesti ad alta densità migratoria. In essi l'interazione e lo scambio di conoscenze sono destinati a diminuire la distanza, in termini di prestigio, fra le lingue e le culture di appartenenza e quelle del paese di adozione, contrastando sul nascere fenomeni diglossici a cui i paesi già da tempo interessati da flussi in entrata provenienti dall'America Latina (Montrul 2013, 23-40) hanno cercato di porre rimedio attraverso specifici protocolli educativi (Potowski 2005) ancora poco noti in Italia ma che si stanno iniziando a sperimentare nelle cosiddette 'scuole di frontiera' (Oliviero, Potowski, y Sanfelici 2013).

3. SCUOLA E TERRITORIO

La ricerca azione che qui si illustra si è svolta in uno dei due quartieri del ponente genovese etichettati come *latinos*. Zone un tempo operaie, ora alla ricerca di una nuova identità. È il caso di Cornigliano, balzato agli onori della cronaca locale e nazionale per le vicende legate alla presenza delle acciaierie dell'Ilva⁶, il cui insediamento nel secondo dopoguerra deturpò irrimediabilmente un contesto in cui piccole industrie e imprese artigiane convivevano con le seconde case dell'agiata borghesia genovese. A titolo di testimonianza, ricordiamo le ville ottocentesche sorte a corona del Castello Raggio – onnipresente nelle stampe dell'epoca e simbolo degli antichi fasti – demolito nel 1951 per fare posto all'impianto siderurgico e all'area aeroportuale.

Le spiagge, coperte dal materiale di riporto della sovrastante collina degli Erzelli, vennero fagocitate nell'area di 350 mila metri quadri su cui,

⁵ http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/executive-summary-eslc_it.pdf [08/03/2014]. La ricerca ha coinvolto 14 paesi europei e 54.000 studenti.

⁶ Diventata Italsider, poi Cogea e ancora Ilva come siderurgia di Stato prima e poi privata nell'orbita del gruppo Riva.

dal 1953, sveltano le sagome degli altiforni. Fu così che Cornigliano iniziò ad attrarre manodopera dall'entroterra e dal sud Italia che s'insediò in un'edilizia popolare frammista a quella di pregio, l'una e l'altra all'ombra di una fabbrica fortemente inquinante. Sarebbero passati ben quarant'anni perché, grazie alle azioni di protesta degli abitanti del quartiere, allarmati dai dati che vi attestavano una morbilità tumorale quattro volte superiore al resto della città, si arrivasse all'accordo di programma del 2005 che vide Governo, Comune, Provincia, Regione, proprietà e sindacati impegnati a discutere i modi della dismissione degli impianti per la produzione a caldo che di fatto avviene nel luglio dello stesso anno.

In questa parte del capoluogo sorge la Scuola primaria Domenico Ferrero, figlia essa pure della ricostruzione del secondo dopoguerra, attualmente frequentata da bambini di recente immigrazione e, soprattutto, dai nati in Italia da coppie miste o straniere. Nel 2008, nell'allora 1^a B, ebbe inizio la sperimentazione educativa intitolata "Insieme per un futuro più equo" il cui primo ciclo quinquennale si è concluso nel 2013.

La sfida che stava alla base del progetto della maestra Angela Maltoni, cui si deve la parte conclusiva del presente intervento, era trasformare una classe a forte componente straniera in un laboratorio d'intercultura e di multilinguismo, ribaltando l'immagine di 'classe ghetto' associata di norma a situazioni consimili (Maltoni 2013). Fra gli obiettivi primari, coinvolgere le famiglie nell'opera di mantenimento della lingua madre, sia incentivandone l'uso nella comunicazione fra le mura di casa, sia favorendone la riammissione nel circuito 'colto' (ai genitori veniva infatti chiesto di leggere insieme ai propri figli un testo, nelle rispettive lingue d'origine, scelto via via dai bambini nel ricco scaffale multiculturale della classe). La proposta, oltre al pregio di attivare o riattivare una buona pratica, intendeva spezzare la tradizionale incomunicabilità fra scuola e famiglia (massima in contesti migratori) rafforzando il legame del bambino con le proprie radici e riconoscendo ai genitori un giusto grado di protagonismo nella costruzione del sapere dei propri figli.

4. SCUOLA E RICERCA

Nell'a.s. 2010/2011 il gruppo di ricerca "Ibridazione linguistica e lingue immigrate", coordinato per il settore educativo da chi scrive, veniva invitato dalla maestra a svolgere una prima prospezione di una classe all'epoca formata da 22 bambini italiani e non italiani, con 8 lingue parlate al suo

interno⁷ (alle quali lingue già erano stati dedicati sporadici incontri e attività in collaborazione con i mediatori dell'Assessorato ai Servizi Educativi e Istituzioni Scolastiche). L'osservazione, svolta fra maggio e giugno, fotografava una situazione assai variegata: ad una minoranza di quattro italofoeni monolingui si affiancavano 18 stranieri, solo tre dei quali non nati in Italia, suddivisibili a loro volta in bilingui simultanei (cresciuti con genitori di diversa provenienza), bilingui consecutivi (tutti ispanofoni, con entrambi i genitori di origine latinoamericana che si rivolgevano ad essi in spagnolo) e bilingui asimmetrici⁸, essi pure ispanofoni, con adulti che parlavano la lingua d'origine fra loro rivolgendosi in italiano ai figli (Carpani 2013a, 211). Questo panorama linguistico era suscettibile di due possibili uscite: osservare, nel solco delle ricerche svolte nelle scuole genovesi di primo e secondo grado (Carpani 2010; Ariolfo 2013) gli effetti del contatto linguistico fra i bambini d'origine latinoamericana nati in Italia (in termini d'uso, valorizzazione o rifiuto della lingua d'origine); approfondire l'interesse per la diversità linguistica e culturale agendo, secondo i principi dell'*eveil aux langues*, sulla "motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage" (Blondin et Mattar 2006, 2).

A novembre del 2011 poteva così iniziare la ricerca azione vera e propria intesa ad attivare una "spirale dialettica" (Latorre 2012) fra pratica e teoria, attraverso cicli di pianificazione, azione, osservazione, riflessione, al fine di diffondere la cultura del plurilinguismo nella scuola, nel quartiere e presso gli organismi chiamati a gestire la politica educativa cittadina.

4.1. *Lo spagnolo in gioco*

Durante il primo anno ci si è concentrati prevalentemente sullo spagnolo; lingua che, per la sua rappresentatività numerica – 14 ispanofoni su 18 alunni stranieri – e per le note affinità all'italiano, era compresa da tutti, ancorché a livelli diversi, e della quale le famiglie richiedevano un approfondimento riconoscendone il possibile valore aggiunto nella for-

⁷ Spagnolo, rumeno, arabo, wolof, thailandese, turco, greco, quechua. La descrizione del progetto con i relativi materiali è consultabile all'indirizzo http://www.comunicovocornigliano.it/Insieme_per_un_futuro_piu_equo.htm [08/03/2014].

⁸ La categorizzazione va presa naturalmente con le dovute cautele trattandosi in questi casi di un bilinguismo ibrido in cui l'esposizione alla LM varia moltissimo da caso in caso in termini qualitativi e quantitativi.

mazione dei loro figli. Cercando per tal modo di conciliare esigenze della ricerca e richieste degli utenti, durante gli incontri settimanali di due ore in compresenza con la maestra, ho iniziato a convogliare l'interesse dei bambini sulla lingua non solo in quanto strumento comunicativo ma anche come 'in sé' o sistema, coinvolgendoli in una 'pedagogia della scoperta' attraverso il lavoro di gruppo. Si trattava di una modalità pensata per indurre *transfer* produttivi fra le varie lingue di origine pur muovendo da testi in spagnolo che, se in prima battuta sembravano favorire soprattutto il gruppo degli ispanofoni, finivano per rivelarsi palestre preziose per lo scambio di strategie e conoscenze. Il rilevante contributo dato dai latinoamericani alla comprensione di primo livello non mancava infatti di venir arricchito dall'apporto dei compagni i quali, grazie alla maggiore distanza dalla lingua e all'uso dei repertori individuali, potevano cogliere o sistematizzare con maggiore lucidità elementi metalinguistici, rilevare sonorità nei testi poetici colti o 'personalizzati' a cui si è fatto massiccio ricorso, individuare somiglianze semantiche utili a sciogliere il significato di vocaboli sconosciuti. Alle attività di gruppo seguivano poi una discussione plenaria dei risultati e una riflessione individuale intesa a convogliare quanto appreso nell'alveo del potenziamento della lingua.

Al di là di quest'ultimo obiettivo meramente strumentale, si è cercato dunque di dare ai bambini un 'metodo di lavoro' produttivo nello spagnolo ma anche, in prospettiva, nelle altre lingue, stimolandoli ad individuare elementi noti da cui muovere nel loro percorso di ricerca, a fare attenzione alle ricorrenze e alle somiglianze, a mettersi in condizione di spiegare il perché delle ipotesi elaborate. Ciò che ha fatto registrare un'accresciuta presa di coscienza da parte di tutti gli alunni, senza esclusioni, dell'utilità della riflessione induttiva come mezzo per arrivare a formulazioni generali, dell'importanza di sistematizzare le intuizioni e di usare proficuamente il confronto linguistico fra compagni. A dimostrarlo le valutazioni nelle quattro prove in itinere in cui si è potuto osservare un costante incremento della percentuale di pieno successo – i voti massimi essendo passati dal 61%, al 73%, al 83 fino al 95% – (Carpani 2013b). Valutazioni da considerare soprattutto per la loro valenza formativa più che sommativa, in quanto risultato di un approccio misto volto, come si diceva, non solo all'apprendimento, ma a smuovere conoscenze e favorire interconnessioni.

Per quanto riguarda l'osservazione del rapporto fra lingua d'origine e suo uso si è potuto riscontrare che, a differenza di quanto osservato negli ordini di scuola superiori, fra i piccoli alunni latinoamericani non si sono

rilevati fenomeni di rifiuto, rimozione o disinteresse nei confronti del codice familiare. Al contrario, il fatto che nel biennio conclusivo la 'lingua di casa' fosse assurta al rango di materia scolastica con relativa valutazione nella scheda, è stato per loro motivo di orgoglio e stimolo a perfezionarla.

Diverso in questo macroquadro e quindi sottoposto ad analisi specifica, il caso di tre soggetti che, pur vivendo (o avendo vissuto) con entrambi i genitori ispanofoni, usavano l'italiano sia nella comunicazione fra pari sia durante le attività di classe, svolte con me o con la mediatrice peruviana. Ricostruendo insieme alla maestra il percorso familiare, raccogliendo spezzoni di frasi con i compagni, dialogando con loro e osservandone gli atteggiamenti nelle attività di gruppo, si è giunti alla conclusione che ciò che impediva alla lingua materna di manifestarsi era fortemente condizionato dalle scelte operate dai genitori. In tutti e tre i casi, infatti, seppur per ragioni diverse, gli adulti parlavano spagnolo fra di loro ma non con le figlie. Con il risultato che in classe, queste ultime, per loro stessa ammissione, non si sentivano in grado di 'competere' con gli altri connazionali preferendo rifugiarsi nell'italiano.

Credo di poter affermare che la graduale riemersione del codice familiare possa considerarsi l'effetto congiunto di vari elementi: dal nuovo prestigio che gli era stato assegnato, all'impostazione didattica tesa alla riflessione condivisa che sembra averle 'rassicurate' fornendo loro una sorta di trampolino di lancio per raggiungere (e, a volte, a superare) la competenza dei conterranei. A ciò peraltro ha corrisposto un deciso miglioramento dell'italiano e della resa scolastica in generale con punte di eccellenza proprio nello spagnolo.

5. VERSO UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Resta da dire dell'anno conclusivo, durante il quale si è tentato di superare la tradizionale logica dell'apprendimento bi o trilingue (appoggiarsi a un codice / facilitare l'accesso a una prima lingua straniera / utilizzare eventualmente le prime due per accostarsi a una seconda) per seguire nella sperimentazione di pratiche orientate all'attivazione di strategie e non al raggiungimento di livelli di conoscenza variamente misurabili, alla consapevolezza delle proprie e altrui risorse più che sul 'prodotto finale'. Proposte didattiche ispirate a principi non nuovi – quali quelli già citati dell'*eveil aux langues* (Candelier 2003) ripresi nel *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier 2011) e nella *Guida*

per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale (Beacco et al. 2010) – ma finora mai applicati nelle primarie genovesi. Un approccio, si legge nella *Guida*,

finalizzato a sviluppare nei bambini, attraverso semplici esperienze e attività su molte lingue (fra le quali la lingua/e locale/i la/le lingue/e insegnata/e a scuola, le lingue parlate dagli allievi, ecc.): i) rappresentazioni ed atteggiamenti positivi di apertura alla diversità linguistica e culturale; ii) la motivazione all'apprendimento delle lingue; iii) capacità di osservazione e riflessione che agevolino l'accesso alla conoscenza delle lingue – che esse siano o meno insegnate a scuola – iscrivendole nel contesto plurilingue del mondo attuale; iv) una cultura linguistica e un insieme di conoscenze che aiutino alla comprensione del mondo nel quale il bambino vive. (Beacco et al. 2010, 16)

A detto fine, si è deciso di impegnare la classe in un ulteriore sforzo di decentramento e straniamento, affiancando allo spagnolo altre lingue a tutti rigorosamente sconosciute per verificare la produttività del metodo di lavoro già in parte sperimentato l'anno precedente. Ispirandomi e adattando all'età dei bambini i suggerimenti che provenivano da applicazioni didattiche già sperimentate⁹ (Titone 2000), nella scelta dei materiali mi sono adeguata il più possibile al curricolo quando non ai suggerimenti degli alunni o ai loro vissuti. Così l'*Elegía a la muerte de Athaulpa* nella versione in quechua – che si inseriva nel modulo di storia dedicato alla conquista americana – e una ninna nanna in basco, a coronamento di un lavoro sui suoni della propria infanzia, sono diventate terreno per una sfida linguistica su testi di primo acchito considerati inintelligibili. A loro volta due brani in francese (di cui si richiedeva la comprensione globale) hanno costituito l'occasione per riflettere con ciascun bambino sulle sue prestazioni in termini di difficoltà incontrate, strategie seguite, competenze utilizzate, ecc. Colloqui che hanno evidenziato un soddisfacente grado di consapevolezza dei propri punti di forza ma anche dei propri limiti, nonché del percorso seguito nell'esecuzione del compito. Una consapevolezza particolarmente lucida è stata riscontrata nelle due alunne bilingui simultanee, a conferma ulteriore della loro 'marcia in più' puntualmente osservata nei due anni passati insieme alla classe.

Quest'ultimo aspetto mi ha spinto ad approfondire il contatto con un gruppo di colleghi impegnati nello studio sul bilinguismo tardivo e

⁹ <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/Levels/P1/PublicationID/-1/language/en-B/Default.aspx> [08/03/2014].

sull'acquisizione del linguaggio nella primissima infanzia¹⁰ – che fin dall'inizio della ricerca azione avevano manifestato uno specifico interesse al progetto – ai quali è stato chiesto di testare con strumenti oggettivi l'eventuale maggiore flessibilità cognitiva di *questi* soggetti plurilingui. Tale caratteristica è stata puntualmente confermata dai test individuali e a gruppo intero somministrati fra aprile e maggio del 2013 ai bambini della classe sperimentale e ad una classe parallela a curriculum tradizionale (*Trail Making Test*, *Fluenza categoriale*, *Wisconsin Card Sorting Test*, *Test di Corsi all'indietro*, *Span di cifre all'indietro* e *Plus-minus Task* e *Local-global Task*).

Per quanto riguarda il bilancio possibile di quanto fatto fino ad ora va ribadito che la ricerca azione, anche per gli oggettivi limiti dati da un inizio 'in corso d'opera', al di là degli effetti a livello 'micro' – sugli alunni e sulle insegnanti – aveva lo scopo prioritario di promuovere i principi dell'educazione linguistica plurale in età precoce partendo da un'eterogeneità troppo spesso considerata nefasta dalle famiglie ma anche dagli operatori della scuola evidenziandone, per contro, i possibili effetti positivi. Ne sono buona prova i recentissimi risultati dei test Invalsi del maggio del 2013 che attestano i lusinghieri risultati della classe all'interno della scuola proprio nell'area linguistica¹¹; un ottimo viatico per una pratica che, valorizzando il multilinguismo sociale (Lorenzo 2011, 34), è riuscita ad attivare un circolo virtuoso i cui effetti positivi si sono già riverberati nella scuola – che ha dato il suo benestare ad una nuova ricerca azione biennale multidisciplinare e alla riedizione della sperimentazione – e di cui si spera si possano raccogliere i frutti anche quando agli alunni della 5^a B toccherà nuotare in mare aperto.

¹⁰ Si tratta rispettivamente di Guido Rodríguez, Manuela Mariani, Fabrizio de Carli e Paola Viterbori. Quest'ultima, ricercatrice presso il DISFOR dell'Università degli Studi di Genova, ha pianificato e coordinato la somministrazione dei test citati più oltre.

¹¹ Devo tale informazione a Roberta Caviglia che ha svolto il tirocinio universitario nel corso sperimentale e ha dedicato la sua Tesi di Laurea, discussa a luglio del 2013 presso la Facoltà di Scienza della Formazione, alla valutazione del progetto. Nell'elaborato sono stati inseriti i dati dei test Invalsi relativi al II anno di corso e sono stati analizzati i risultati di quest'anno confrontandoli con quelli delle altre classi dell'Istituto.

6. LO SGUARDO DEI BAMBINI

Come è stato detto¹², il Progetto “Insieme per un futuro più equo” si è dato come punti fermi la valorizzazione delle differenze e la promozione delle relazioni interpersonali attraverso la conoscenza, la scoperta e il confronto con l'altro; questi obiettivi sono stati perseguiti attraverso azioni didattiche diversificate che prevedevano il coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno di un'ottica più ampia, aperta all'intercultura e alla multiculturalità, per cercare di eliminare preconcetti e pregiudizi. L'educazione linguistica, in una classe con le caratteristiche descritte, non è solo una disciplina di insegnamento ma soprattutto pratica educativa che pone al centro la consapevolezza della lingua del paese di accoglienza in costante confronto con le altre parlate dai bambini alloctomi.

Sulla base delle dieci tesi di Gisel (1975)¹³, il plurilinguismo è stato interpretato come “differenza tra linguaggi e fra lingue”, con particolare attenzione anche al rapporto tra italiano e dialetti. Sono questi i principi che ho cercato di applicare nella realtà multiculturale in cui opero per sviluppare la consapevolezza che la lingua è un sistema complesso realizzabile in contesti comunicativi diversi anche e soprattutto grazie alla manipolazione di più codici contemporaneamente (Corradini 1992).

Con questo tipo di premesse, il plurilinguismo sarebbe potuto diventare patrimonio collettivo di tutti i bambini, di origine italiana o straniera, che si trovano a crescere in un *humus* dalle straordinarie potenzialità quale è la scuola di Cornigliano. Anche loro, infatti, potevano contribuire a cambiare radicalmente l'immagine del quartiere ed essere citati come realtà di eccellenza e non come studenti di una classe ghetto¹⁴.

¹² Il seguente paragrafo è stato redatto da Angela Maltoni. I primi 5 e le conclusioni sono di Daniela Carpani.

¹³ Si tratta di un testo che risale al 1975 redatto dal gruppo GISCEL, costituitosi nel 1973, che si occupa della riflessione sull'educazione linguistica. Cf. <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm> [08/03/2014].

¹⁴ Il Progetto “Insieme per un futuro più equo” è stato selezionato nell'anno 2008/2009 dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire) come pratica didattica innovativa e significativa nel contesto nazionale. Pertanto è stato inserito nell'archivio delle buone pratiche *GOLD*. Nell'anno 2009/2010 è stato premiato con il riconoscimento comunitario del *Label* Europeo quale progetto linguistico che ha dato impulso all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche e formative efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo. Cf. http://www.comprendivocornigliano.it/Insieme_per_un_futuro_piu_equo.html [08/03/2014].

Se per chi proviene da altre parti del mondo è fondamentale apprendere l'italiano per un positivo inserimento scolastico, è altrettanto importante il mantenimento e il consolidamento della propria lingua madre. Nella classe, quindi, ho perseguito l'obiettivo di rafforzare e rendere solida la L1, nella piena condivisione, da una parte dello stretto legame fra radici, autostima e successo scolastico e, dall'altra, dell'importanza di muovere dalla propria lingua d'origine per avvicinarsi alle altre con cui il bambino viene a contatto. Allo stesso tempo, per gli allievi autoctoni, le attività di plurilinguismo sarebbero state utilissime per allargare le loro conoscenze nonché per avvicinarsi alle culture dei compagni non italo-foni favorendo un clima in cui tutti, nelle intenzioni, dovevano sentirsi come a 'casa loro'.

Le attività sono state focalizzate, anche grazie alla collaborazione con vari enti territoriali (Laboratorio Migrazioni, Let, Arci), sulla possibilità di ricomporre la propria storia, lingua e appartenenza in un processo dinamico di cambiamento e di confronto, senza essere né 'ostaggi' delle proprie origini né dover negare le differenze della propria identità. In alcuni casi si è lavorato al mantenimento della competenza nella lingua materna per ampliare ulteriormente la possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del paese d'origine e della propria storia personale.

L'aspetto più innovativo però è stato senz'altro l'utilizzo di più lingue già sperimentato in realtà consimili (Cantù e Cuciniello 2012), che aiutano il bambino a potenziare e sviluppare capacità intellettuali grazie, come ricorda Annarita Bini (2003, 60) ad una mente "flessibile e pronta a cogliere le diverse sfumature tra parole ed oggetti della realtà e – sul piano socio-affettivo – maggiormente aperta verso modi di pensare e di vivere diversi".

Alla fine di questo percorso mi sento di poter dire che, al minimo, è stato raggiunto un importante obiettivo: rendere i nostri alunni orgogliosi delle loro competenze e consapevoli della ricchezza data dalla diversità, ciò che li ha trasformati in soggetti attivi nel promuoverne i vantaggi. È successo così anche quando è stato loro proposto di redigere, in completa autonomia, un questionario per consentire agli insegnanti che ne avevano fatto richiesta di raccogliere elementi sulla storia linguistica dei loro alunni, troppo spesso ingiustamente sacrificata.

I bambini, quindi, in modalità di piccolo gruppo, hanno elaborato le domande per poi presentarle, confrontarle e discuterle a classe intera e riversarle nel questionario; frasi che sono tanto più significative in quanto uniscono ricordi di esperienze vissute – come quelle che toccano l'ambito della percezione e degli atteggiamenti linguistici – una stupefacente lucidità nel cogliere il peso di variabili esterne, prima fra tutte la famiglia

e la consapevolezza della spendibilità concreta delle lingue nella loro vita futura¹⁵.

Anche questo piccolo ma importante risultato è un'ulteriore conferma di quanto sia fondamentale insegnare ad ascoltare e a comprendere messaggi in lingue diverse per aiutare i bambini a costruire una coscienza che va oltre i confini ristretti del proprio codice, della propria famiglia, del proprio mondo. Si devono perciò mettere in atto tutte le possibili strategie organizzative atte a garantire ad ogni alunno lo sviluppo di capacità cognitive necessarie a cogliere e decifrare coordinate linguistiche, situazionali e pragmatiche di ogni cultura presente nel gruppo classe e, in futuro, nella società.

L'obiettivo perseguito e, spero, realizzato è stata la diffusione di una cultura del plurilinguismo da interpretare come strumento privilegiato per superare le barriere comunicative, un ponte fra mondi considerati troppo spesso lontani e incomunicabili. Come ricorda Amin Maalouf:

ogni lingua è il prodotto di un'esperienza storica unica, è portatrice di una memoria, di un patrimonio letterario, di un'abilità specifica, e costituisce il fondamento legittimo di un'identità culturale. Le lingue non sono intercambiabili, di nessuna si può fare a meno, nessuna è superflua. L'esigenza di preservare tutte le lingue del nostro patrimonio è indissociabile dall'idea stessa di pace, di cultura, di universalità e di prosperità. (Maalouf 2008, 13)

Questo, quindi, lo sguardo dei 'nuovi' bambini orgogliosi di aver imparato a conoscere altri mondi e di aver visto valorizzata la propria lingua madre. Ecco quanto scrivono alcuni di loro: "La mia lingua madre è molto importante per me e mi piace tantissimo, è la lingua dei miei genitori e soprattutto è dentro di me. Mi piace parlare lo spagnolo, è nella mia anima e mi piace anche scriverlo. La mia lingua è molto preziosa"; "Io penso che la mia lingua madre sia la più bella perché è una lingua con il suono dolce e tutte le volte ha una modalità da canzone. Non mi piacerebbe non saper parlare la lingua di mio padre e di mia madre"; "A me non piace che delle lingue o dei dialetti scompaiano perché se scompare una lingua anche la cultura del popolo che la parla scompare e questo non è bello perché man mano che le lingue scompaiono si incomincia a parlare la stessa lingua in

¹⁵ Alcuni esempi delle domande proposte dai bambini: "Se vieni da un paese lontano come ti sei sentito quando sei arrivato a scuola in Italia?"; "Ora come ti senti?"; "Nella tua classe ci sono bambini che parlano lingue diverse dalla tua? Pensi che questo sia: bello/brutto/non sai rispondere?"; "Quali lingue parli? Sei felice di parlare queste lingue?"; "A casa i tuoi genitori quale lingua parlano tra loro? E con te?"; "Ci sono lingue che conosci ma non parli? Perché non le parli?"; "Secondo te, conoscere tante lingue può esserti utile nella vita?"

tanti posti. Ho imparato da mia mamma qualche parola in thailandese e se questa lingua sparisse non sarebbe per niente bello e questo vale anche per le altre lingue. Parlare a capire il thailandese è molto difficile per me, però è pur sempre una lingua molto bella”; “Secondo me la lingua più bella al mondo è il napoletano perché ce l’ho dentro al cuore. Io sono contenta di parlarlo, lo tengo anche dentro al sangue e mi piace come si parla e come si scrive”.

Vorrei concludere questo breve intervento con le riflessioni di una bambina della classe (che grazie alla mamma ecuadoriana e al papà albanese dice orgogliosamente di parlare quattro lingue), che nella loro semplicità racchiudono il senso dell’intero percorso, dove – come lei stessa non manca di notare – c’è stato spazio per uno scambio reciproco di conoscenze in cui, io per prima, ho ricevuto molto più di quanto ho dato:

Questo progetto dalla prima fino ad adesso è stato molto importante perché abbiamo studiato e imparato un po’ a parlare in molte lingue. Ho imparato a dire alcune parole in arabo, in rumeno e in francese. Io prima ero ispanofona ma non sapevo parlare bene, ora benissimo grazie alle maestre Daniela e Malú che mi hanno insegnato lo spagnolo. È stato molto importante e questa classe ha lasciato un segno indelebile nel mio cuore perché tutti mi hanno aiutato e mi hanno insegnato. E a volte sono stati loro ad imparare.

7. CONCLUSIONI

In pochi anni i paesaggi umani e linguistici delle nostre città si sono modificati a tal punto da non poter procrastinare ulteriormente una riflessione sul modo di educare le future generazioni. La scuola, nel suo rapporto circolare con la società, è il luogo privilegiato affinché si attui una trasformazione che deve essere prima di tutto mentale. Le nostre politiche educative hanno già fatto considerevoli progressi passando da un’educazione monoculturale a un orientamento più flessibile e aperto riconoscendo esplicitamente il valore aggiunto del plurilinguismo anche in termini di inclusione sociale, secondo le *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (2014, 18). Ma fra la teoria e la prassi c’è un sostanziale vuoto (Filtzinger 2005, 106-107) che può frenare anche gli insegnanti più entusiasti. È qui che il mondo della ricerca può dare molto sostenendo e coadiuvando le azioni educative, dando la possibilità a chi opera ogni giorno nelle classi di essere soggetti sempre più informati, consapevoli e autonomi nel loro agire.

Quanto fatto a Cornigliano va inteso come sforzo di disseminazione di un'idea che si è diffusa per cerchi sempre più ampi: dalle famiglie – inizialmente disorientate da messaggi spesso contrastanti sull'educazione linguistica da dare ai propri figli – che sono state coinvolte, informate, rassicurate anche dai positivi risultati raggiunti nei temuti test ministeriali, agli alunni orgogliosi e consapevoli del percorso svolto; e senza contare la soddisfazione di un quartiere che ha visto parlare di sé non nelle pagine di cronaca dedicate alla criminalità e al disagio, ma come fucina di una sperimentazione che, pur con i suoi limiti, indica un cammino per affrontare un mondo complesso ma anche incredibilmente stimolante per le nuove generazioni.

Se uno degli imperativi dell'educazione, oggi come non mai, è favorire lo “sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi” (Morin 2000, 19) l'insegnamento linguistico plurale, per sua natura focalizzato sul confronto, sulla curiosità, sulle interconnessioni, sullo sviluppo delle strategie cognitive, promette di essere un alleato prezioso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ariolfo, Rosana. 2012. *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce: Libellula.
- Ariolfo, Rosana. 2013. “Atteggiamenti linguistici nella scuola multiculturale”. In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 141-151. Genova: Ecig.
- Ariolfo, Rosana, Daniela Carpani, y Laura Sanfelici. 2011. “La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto cultural genovés”. *Lengua y migración* 3 (1): 53-72.
- Beacco, Jean Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francio Goullier, e Johanna Panthier. 2010. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. [08/03/2014]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf.
- Bini, Annarita. 2003. *Le lingue comunitarie. Spunti per un curricolo verticale centrato sulle competenze*. Milano: Elmedi.
- Blondin, Christiane, et Catherine Mattar. 2006. “Vers une implantation de l'éveil aux langues en communauté française de Belgique”. *Cahiers de Sciences de l'Éducation* 25-26. [10/03/2014]. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/7565/1/BLONDIN-MATTAR-CAH25-26-2006-5.pdf>.
- Candelier, Michel, éd. par. 2003. *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. [08/03/2014]. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>.

- Candelier, Michel, a cura di. 2011. *Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*. [08/03/2014]. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.
- Cantù, Silvana, e Antonio Cuciniello, a cura di. 2012. *Plurilinguismo sfida e risorsa educativa*. Milano: Fondazione Ismu.
- Caritas - Fondazione Migrantes. 2012. *Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto*. Roma: Idos.
- Carpani, Daniela. 2010. "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova". In *Lingua, identità e immigrazione*, a cura di Maria Vittoria Calvi, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, 119-131. Milano: FrancoAngeli.
- Carpani, Daniela. 2013a. "Lingue a contatto, scuola e interazione". In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 197-213. Genova: Ecig.
- Carpani, Daniela. 2013b. "Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. [08/03/2014]. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/juntos-por-un-futuro-mas-equitativo-potencial-del-curriculo-plurilingue-en-un-barrio-mestizo-de-genova>.
- Corradini, Luciano. 1992. "Educazione interculturale e progetti ministeriali". In *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, a cura di AA.VV., 130-136. Brescia: La Scuola.
- Cummins, Jim. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Demetrio, Duccio, e Graziella Favaro. 1997. *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbro, Franco. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astro-labio.
- Favaro, Graziella. 2011. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Filtzinger, Otto. 2005. "Lo sviluppo e l'educazione linguistica dei bambini immigrati 0-6 anni. Introduzione al seminario". In *L'italiano e le altre lingue*, a cura di M.e.Mo, Sergio Neri, e Beatrice Iori, 102-107. Milano: FrancoAngeli.
- Latorre, Antonio. 2012. *La investigación acción. Conocer y cambiar la acción educativa*. Barcelona: Graó.
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. 2014. [08/03/2014]. http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- Lorenzo, Francisco, Fernando Trujillo, y Maunel Vez José. 2011. *Educación bilingüe*. Madrid: Síntesis.
- Maalouf, Amin. 2008. *Una sfida salutare. Come le molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo inter-*

- culturale Commissione Europea Bruxelles. [08/03/2014]. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_it.pdf.
- Maltoni, Angela. 2013. *Una scuola tante lingue. Lavorare in una classe multiculturale*. Parma: Junior.
- Montrul, Silvina. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliviero Carmela, Kim Potowski, y Laura Sanfelici. 2013. "La enseñanza del español como 'lengua de herencia' en Génova". In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 65-98. Genova: Ecig.
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.