







Movimento di Cooperazione Educativa

*Narrare la scuola*

**Collana MCE**  
**Narrare la scuola**  
Titoli pubblicati

*Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*  
a cura di Senofonte Nicolli  
ISBN 9788893131001

*Dire Fare Inventare. Parole e grammatiche in gioco*  
a cura di Nerina Vretenar, con testi di Bepi Malfermoni  
ISBN 9788893131148

Nicoletta Lanciano, *Strumenti per i giardini del cielo. Materiali per le classi, per i musei, per i parchi, per la formazione degli insegnanti*  
ISBN 9788893131490

Teresa Flores Martinez, *Cuentacuentos. Racconti tascabili*  
ISBN 9788893131629

«Chi ben comincia...» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*  
a cura di Bruna Campolmi, Annalisa Di Credico, Nerina Vretenar  
ISBN 9788893131728

Célestin Freinet, *La scuola "moderna". Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola "popolare"*  
ISBN 9788893132237

Anna Masala, *A scuola con Mario Lodi maestro della Costituzione*  
ISBN 9788893132411

Giancarlo Cavinato Marta Fontana, Leonardo Leonetti, Patrizia Scotto Lachianca  
*Quale mondo quali futuri. Appunti, giochi e attività di simulazione e progettazione*  
ISBN 9788893132343

*Dall'io al noi. Città e scuola per un'educazione alla responsabilità*  
A cura di Marta Marchi e Paola Sartori  
ISBN 9788893132565

Graziella Conte

# Tra lingue e culture

*Educare alla ricerca di connessioni*



Asterios Editore

*Trieste 2024*

MCE Movimento di Cooperazione Educativa  
SEDE NAZIONALE: via del Forte Tiburtino, 98 00159 Roma  
Tel. 06 66483385 posta nazionale@mce-fimem.it www.mce-fimem.it  
redazione-quaderni@mce-fimem.it

#### DIREZIONE EDITORIALE

Dimitris Argiropoulos  
Leonardo Leonetti - collana Narrare la scuola

#### REDAZIONE

Anna Aiolfi • Daniela Becherini • Antonella Bottazzi • Annalisa Busato  
Giovanna Cagliari • Giancarlo Cavinato • Rosaria Cetro • Camilla Chini  
Attilia Cometto • Giulio De Vivo • Annalisa Di Credico • Marta Fontana  
Alessandra Giacomini • Leonardo Leonetti • Samanta Limonta  
Giuliana Manfredi • Marta Marchi • Maria Antonietta Nobile  
Lidia Pantaleo • Patrizia Scotto Lachianca • Nerina Vretenar • Valeria Zanolin

#### COMITATO SCIENTIFICO

Dimitris Argiropoulos, Università Parma · Massimo Baldacci, Università Urbino  
Fabio Bocci, Università Roma Tre · Domenico Canciani, MCE  
Donatella Fantozzi, Università Pisa · Giuliano Franceschini, Università Firenze  
Andrea Giacomantonio, Università Parma · Nicoletta Lanciano, Università Roma  
“La Sapienza” · Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci, Amelia · Elena Luciano,  
Università Parma Paolo Mottana, Università Milano Bicocca · Elisabetta Nigris,  
Università Milano Bicocca · Massimo Vedovelli, Università per Stranieri, Perugia

Redazione e editing  
Leonardo Leonetti

In copertina:  
Autoritratti di allieve del corso.

Prima edizione Marzo 2024.  
© 2023 MCE Movimento di Cooperazione Educativa  
© 2023 Asterios Abiblio Editore  
Posta: asterios.editore@asterios.it • www.asterios.it  
I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento  
totale o parziale con qualsiasi mezzo sono riservati.  
ISBN: 9788893132671

## Indice

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

### PRIMA PARTE

#### L'orizzonte pedagogico

##### CAPITOLO PRIMO

#### Dalla Lingua madre alla Lingua seconda

*Accogliere la sfida delle differenze*, 23

*Orientare ad apprendere dall'esperienza*, 26

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

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

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

##### CAPITOLO SECONDO

#### La narrazione

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

*Narrazioni in fotogrammi di vita*, 35

##### CAPITOLO TERZO

#### La corporeità

*Corpo, attività cognitive, lingua*, 37

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

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

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

### SECONDA PARTE

#### Pratiche per valorizzare l'incontro e la comunicazione autentica

##### CAPITOLO PRIMO

#### Laboratori didattici su lingua, identità e spazio

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

*Raccontarsi a partire dal proprio nome*, 68

*La dimensione dello spazio. Essere dove?*, 71

-Lo spazio paesaggio, 72

-Lo spazio urbano, 73

-Lo spazio geografico, 75

-Lo spazio territorio abitato, 77

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

*Dove abiti?*, 96

CAPITOLO SECONDO

Le lingue della vita

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

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

CAPITOLO TERZO

Il tempo: ritualità, abitudini, consuetudini

*Costruire familiarità*, 115

*Le routine*, 117

*Ricordare, dare nome, confrontare*, 121

*Ci vuole tempo*, 125

CAPITOLO QUARTO

L'Educazione Civica

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

*La Costituzione nella vita di tutti i giorni*, 128

*I diritti nelle storie di vita*, 131

*Codici del potere e simboli collettivi*, 132

*Il diritto alla scuola*, 134

CAPITOLO QUINTO

La Didattica a distanza al tempo del Covid, 137

*Raccontare la città, raccontare la realtà*, 139

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

*Dopo la pandemia*, 146

*Sfidare tutte le condizioni, non rimuovere la realtà*, 147

TERZA PARTE

La formazione degli insegnanti attraverso pratiche riflessive

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

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

*Alcuni riferimenti teorici*, 158

*Esplorare una lingua sconosciuta*, 160

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

Considerazioni conclusive

*Una Pedagogia della lingua semplicemente umana*, 169

Bibliografia, 173

# Prefazione

di Mari D'Agostino\*

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Stati Uniti. La sua storia complessa di migrazione e mobilità e il suo riferirsi ad ambienti di apprendimento e di vita così diversi gli hanno consentito di scrivere delle pagine molto importanti sui diversi modelli di multilinguismo e acquisizione delle lingue. Riferendosi alla parte del mondo in cui è nato e vissuto, Canagarajah sottolinea che «la diversità linguistica è la norma e non l'eccezione nelle comunità non occidentali. In tali comunità, le persone sono sempre aperte alla negoziazione di linguaggi diversi nella loro vita pubblica quotidiana. (...) Questa mentalità li prepara a negoziare lingue diverse come un fatto della vita». E ancora: «In tali comunità, anche l'acquisizione della lingua funziona in modo diverso. Poiché non è possibile prevedere i linguaggi che si affronteranno in una determinata situazione, gli interlocutori non possono armarsi prontamente dei codici di cui hanno bisogno per interagire. Pertanto, in tali comunità, l'apprendimento e l'uso della lingua procedono insieme. Le persone imparano la lingua mentre la usano. Decodificano la grammatica dell'altro mentre interagiscono, fanno inferenze al riguardo»<sup>1</sup>.

Nella stessa direzione vanno tanti recenti contributi di africanisti che descrivono pratiche di multilinguismo spontanee in cui l'attenzione non è sulla "corretta" padronanza delle strutture linguistiche ma sui processi di interazione linguistica e sulla capacità di utilizzare le tante risorse linguistiche a disposizione in modo condiviso e collaborativo, dando poca importanza all'errore e all'interferenza.

Ciò che viene descritto in tante ricerche sul campo in Asia e in Africa è molto lontano da quell'ambiente di apprendimento che tutti noi conosciamo e in cui la classe è il prolungamento della famiglia e la famiglia il prolungamento della classe, in cui l'imparare una lingua, direi fin dai primi anni, si confronta non tanto con la possibilità di capire ed essere capiti, di mediare e negoziare, di crescere insieme, ma piuttosto con la norma, il "corretto parlare", l'errore. E questo si badi non solo per la lingua nazionale, ma anche per i dialetti. Chi raccoglie autobiografie linguistiche sa come spesso i ragazzi giustificano l'abbandono del dialetto come pratica comunicativa con membri anziani della famiglia con il bisogno di sfuggire ai loro atteggiamenti censori relativamente a forme e costrutti dialettali utilizzati dai più giovani giudicati ridicoli e sbagliati. Viviamo tutti quanti in un ambiente di apprendimento in cui, per tutti, il diritto di parlare è un vero diritto solo quando la casa è ben formata, le porte e finestre sono al loro posto, nessuna sbavatura sulle pareti. Ovviamente tutto ciò ha conseguenze tanto più disastrose quanto più la costruzione della casa è appena all'inizio e quando tanto lavoro c'è ancora da fare.

Il contesto d'apprendimento è assolutamente fondamentale ed è quello che va cambiato alla radice. Per farlo, come questo libro ancora una volta ci indica chiaramente, dobbiamo mettere al centro della didattica quotidiana saperi e

---

<sup>1</sup> Canagarajah S. Wurr A. (2011), *Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions* in «The Reading Matrix», 11.

bisogni, ricordi e narrazioni, corpi ed emozioni, strade e piazze, canzoni e poesie, odori e sapori, alberi e tanto altro. Ma cambiare il contesto di apprendimento per renderlo adatto anche a chi viene da altri mondi e da altre pratiche linguistiche, non può che significare, anche, spingere più in là il nostro sguardo facendo posto anche dentro la classe e nei contesti didattici, alla libera interazione fra lingue e culture diverse. E guidando il focus degli scambi linguistici non solo, non sempre, verso la produzione di segmenti di parlato il più possibile simili a quelli della lingua target ma anche verso processi di interazione linguistica che utilizzino pienamente le risorse della mediazione dove chi «usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica)»<sup>2</sup>.

In altre società con un grande numero di lingue compresenti nello spazio e nelle interazioni comunicative è “naturale”, e funziona in maniera efficace, il sostegno di altri membri della comunità a chi, linguisticamente meno competente, vuole capire e farsi capire. Attraverso dinamiche di continua mediazione (intra e interlinguistiche) una enorme quantità di luoghi e spazi sociali, dallo sport, alla religione, alla musica, al viaggio migratorio attraverso la rotta del Mediterraneo, diventano contesti di un apprendimento linguistico che dura tutto l'arco della vita.

Credo che spostare l'attenzione dalla produzione e ricezione come processo del singolo alla interazione e alla mediazione come processo che coinvolge un gruppo di persone possa essere di grande importanza per la didattica della lingua e del plurilinguismo. Sappiamo di avere molto da capire e da imparare, più che mai da ascoltare. Rovesciando prospettive, intrecciando saperi, ma soprattutto rimettendo al centro pratiche di cambiamento.

---

<sup>2</sup> La citazione è tratta dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) del 2001, ma si veda il *Volume complementare* del 2018 nel quale uno spazio importante è dedicato alla mediazione. Ne esiste una ottima traduzione italiana nella rivista «Italiano LinguaDue», n.13 del 2021.

# Introduzione

di Nerina Vretenar\*

Graziella Conte ha narrato con passione e riflettuto con acume attorno alla lunga esperienza che l'ha vista, per molti anni, insegnante di lingua italiana nei corsi per adulti nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti di Roma.

Il libro che ne è uscito è certamente utile agli insegnanti di italiano L2 per aiutarli a rendere più significativo e più efficace il loro lavoro e per costruire le loro classi come contesti in cui ciascuno/a possa essere valorizzato/a e contribuire alla crescita umana e culturale di tutti.

Ma è anche molto di più, è un libro prezioso per ogni insegnante che si occupa di educazione linguistica in qualsiasi situazione, classe e ordine di scuola e per chiunque voglia conoscere qualcosa di più sulle storie, i sogni e le fatiche dei cittadini e cittadine venuti da lontano che quotidianamente incontriamo nelle nostre strade e piazze e nei luoghi di lavoro.

Con loro Graziella Conte ha trascorso molto tempo, ha dialogato, ha ascoltato, ha accompagnato il farsi di una lingua che sempre più si "incorporava" in ciascuno/a di loro diventando veicolo per mostrarsi e per raggiungere gli altri.

È un libro che cerca di mostrare questa realtà in movimento: la particolare relazione educativa che si instaura tra coloro che sono spinti dal bisogno e dal desiderio di entrare nella lingua che abita il nuovo mondo cui sono approdati e chi, rispettando, accogliendo, dando spazio alle diverse lingue che costituiscono ancora la casa di ciascuno/a, cerca di aiutarli a costruire anche una lingua comune, che offra nuove possibilità di espressione, nuove parole per capirsi, per narrarsi e narrare, per parlarsi «tutti interi, mente e corpo, nel rispetto reciproco dei tempi di comprensione, e nel riconoscimento, ciascuno dalla sua parte, dei nuovi e ancora indistinti bisogni».

Crediamo sia un progetto valido per ogni classe e ogni scuola. Perché ognuno/a vi arriva con la sua lingua, la lingua di cui è fatto e in cui è stato im-

---

\*Attiva nel Gruppo Nazionale Lingua MCE e redattrice nei Quaderni di Cooperazione Educativa, è stata insegnante di scuola primaria e autrice di numerose pubblicazioni.

merso dalla nascita e per ciascuno/a si prospetta l'avventura di costruire insieme agli altri, giorno dopo giorno, una lingua comune. Così come tutti prima di immergersi in una lingua «necessitano di capire che posto stanno occupando nella nuova comunità e che cosa li può aiutare a riorientarsi e non smarrirsi inseguendo un nuovo progetto di vita». Vale a tutte le età, già Andrea Canevaro ci aveva insegnato a fare attenzione ai “bambini che si perdono nel bosco”, raccomandandoci di fare in modo che la scuola sia un territorio amico in cui so-stare insieme e non un bosco minaccioso da attraversare timorosi e in silenzio.<sup>1</sup>

Per chi “insegna italiano”, soprattutto in una situazione multilingue – ma ormai le classi multilingui sono la norma – si impone una scelta tra due alternative: “insegnare” offrendo modelli da riprodurre e regole da applicare oppure incoraggiare da subito a “usare” la lingua per i propri bisogni espressivi e comunicativi dando supporto e sostegno perché diventi strumento efficace, che arricchisce e che facilita l'incontro. Da subito, prima di avere una competenza ritenuta sufficiente, prima che un percorso di apprendimento sia “completato” (ma è mai completato un percorso dentro una lingua, “materna” o “straniera” che sia?).

Graziella Conte sceglie la seconda alternativa. Nei suoi racconti sentiamo risuonare l'eco della ricerca e della pratica del Movimento di Cooperazione Educativa, del “*metodo*” *naturale* e di uno dei suoi assunti fondamentali: la necessità di costruire un buon clima di gruppo. Che non consiste in qualcosa di astratto, ma nella creazione di un ambiente di vita e di apprendimento fatto di alcuni elementi precisi: innanzitutto il diritto di parola e di espressione dato a tutti, poi, contemporaneamente, il diritto all'ascolto.

Un buon clima di gruppo significa che non c'è alcun timore del confronto e del giudizio, che le parole di ciascuno sono accolte come testimonianze di un vissuto, per il significato che contengono.

Vivendo in un buon clima l'aiuto reciproco è naturale e continuo. Tutti aiutano a turno il compagno analfabeta, ma soprattutto tutti sentono che ciò che ciascuno/a offre – racconti, ricordi, riflessioni – è un contributo prezioso.

Il libro è un aiuto a riflettere sull'atteggiamento che dovrebbero avere gli insegnanti, chiamati a essere «testimoni/ascoltatori e non giudici della correttezza grammaticale o meno delle espressioni linguistiche [...] capaci di valutare per valorizzare, non per giudicare» insegnanti che esprimono «un atteggiamento di apertura e curiosità» verso le altre lingue, le storie e le persone che incontrano. Il cuore dell'esperienza narrata è la relazione, la relazione educativa e le relazioni da tessere insieme tra tutti coloro che sono coinvolti nel percorso.

Una parte consistente del libro mostra vari e numerosi momenti di lavoro, “laboratori”, nel senso che l'MCE dà a questa parola: attività in cui un gruppo è impegnato, aiutato da stimoli significativi, avvalendosi di linguaggi e mate-

---

<sup>1</sup> Canevaro A. *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

riali diversi, a partire dall'esperienza personale, a costruire e condividere "oggetti", materiali o culturali che siano. La ricerca dell'espressione linguistica più appropriata si accompagna, allora, e ne è sostenuta, al desiderio di comunicare nel modo più efficace possibile i significati che si vogliono condividere.

I laboratori mostrati nel libro sono minuziosamente descritti: vediamo come ciascuno/a ha la possibilità di esprimersi, vediamo come la proposta di attività si incentra su temi "caldi", significativi, che fanno sì che possa raccontarsi e condividere emozioni, temi «che hanno un valore quasi archetipico, che fanno entrare in contatto con qualcosa di elementarmente umano, di cui tutti abbiamo esperienza, capace di evocare ricordi, contesti, situazioni...».

Succede, ad esempio, nel laboratorio "Raccontarsi a partire dal nome proprio", che, al di là delle informazioni che vengono condivise, emerge l'urgenza di mettere in comune parti di se stessi in uno scambio che sostiene i singoli e consolida l'identità del gruppo. Lo stimolo che dà il via all'attività, il nome proprio, richiama per ciascuno/a momenti importanti della propria storia, l'insegnante ne è consapevole. «Il nome proprio è così importante per ciascun essere umano, è oltre la burocrazia. È un suono, un segno, incarnato e profondo, è presenza nel mondo, è memoria propria e collettiva, è il primo segno "pubblico" della storia personale, il primo atto comunicativo di "presenza" in una relazione d'incontro con un altro [...] Sta alla radice della possibilità di riconoscersi con gli altri, di sentirli e ospitarli».

Elisa Farina, ricercatrice all'Università di Milano "Bicocca", in un libro sul primo apprendimento della scrittura nei bambini all'inizio della scolarizzazione, sottolinea l'importanza dei nomi propri come riferimenti importanti sui quali «i bambini costruiscono le loro ipotesi sul sistema di scrittura» e invita a dedicare molta attenzione, nell'accompagnare il percorso di apprendimento della lingua, a queste parole "calde", piene di significato. In *Chi ben comincia*<sup>2</sup>, libro in cui insegnanti e ricercatrici del MCE cercano di riflettere sulle diverse implicazioni del "parlare scrivere leggere a scuola" si racconta di Vasco che, l'ultimo giorno di nido, «ha cominciato a staccare i cartellini con i nomi dei compagni, piangendo ne ha afferrati quanti ha potuto, poi in macchina si è addormentato continuando a stringerli forte. Quei cartellini contenevano tutto ciò che Vasco ha potuto portare con sé dei suoi compagni: i loro nomi. I nomi "contengono" i corpi, i nomi "si fanno corpo"».<sup>3</sup>

In molte pagine del libro vediamo le persone al lavoro e possiamo sentire ciò che raccontano, ascoltare tante narrazioni. Viene in mente il passo del Manifesto del MCE *Educare alla parola* che sottolinea con forza l'importanza della narrazione nella scuola: «Potere raccontarsi e raccontare, in qualsiasi forma, dà potere alle persone, le rende protagoniste e nello stesso tempo le avvicina agli

<sup>2</sup> Campolmi B., Di Credico A., Vretenar N. (a cura di), «*Chi ben comincia...*» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*, Asterios, Trieste 2020.

<sup>3</sup> Farina E., Teruggi L. (a cura di), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma 2022, p. 10.

altri, ascoltare racconti crea relazioni e apre ad altri mondi e ad altre esperienze. Coltivare il bisogno e il piacere di raccontare, coltivare spazi di racconto, oltre che uno dei fini, è uno dei mezzi importanti per l'educazione linguistica – e non solo – a scuola. La narrazione che ha per contenuto la quotidianità è fondamentale, aiuta la conoscenza reciproca e rafforza l'identità del gruppo, rivelando come ciascuno/a sia diverso e unico e nello stesso tempo simile a tutti/e gli/le altri/e, condividendone la comune umanità».<sup>4</sup>

Non troverete, nel libro, “indicazioni” precise e sistematiche su “cosa fare” o materiali predisposti da usare in classe. Ci troverete il racconto di tanti momenti di lavoro, la descrizione di tante attività, potrete vedere al lavoro un'insegnante che cerca di mettersi in ascolto e di osservare, convinta del fatto che “occorre disporsi a guardare le persone, con i loro corpi, ascoltarne le memorie, i racconti”. Non dice cosa si deve fare e come farlo, dice piuttosto “provo..., predispongo il contesto ..., oppure, riaggiusto il tiro”. Spesso ci dice “ascolto”, o anche “trascrivo parola per parola...”. Aggiunge, poi, “scopro tante cose che non so”. L'ascolto e la curiosità impongono di rimanere costantemente in dialogo, in ricerca. «La mia – dice Conte – è una pratica didattica in fondo insicura, esposta continuamente a imprevisti e ripensamenti». Tutt'altro dall'applicazione di un metodo a tappe predefinite, tutt'altro dal “seguire” un libro di testo che impone percorsi costruiti da chi, da lontano, li ha pensati senza mai aver incontrato *quelle* persone e *quelle* storie.

Dal libro gli insegnanti potranno trarre, però, tanti stimoli e orientamenti per il loro lavoro, perché i racconti attenti e minuziosi danno la possibilità di entrare nelle classi, di guardare gli allievi all'opera, di osservare la sapiente regia dell'insegnante, di ascoltare le voci, di osservare i materiali.

Credo che chi leggerà il libro molto potrà imparare da questa testimonianza che non ha la presunzione di “insegnare” come si fa scuola, che non vuol far credere che un percorso complesso come quello dell'apprendimento di una lingua si possa scindere in tappe allineate lungo un percorso dalla più semplice alla più complessa a prescindere dalle persone e dal modo specifico in cui ciascuna di esse si mette in gioco in una situazione di apprendimento. Conte è convinta, e ci convince, del fatto che “il problema non sia tanto la ricerca di strumenti, manualistica e buone pratiche quanto un'attitudine all'esplorazione e alla disponibilità a un continuo riaggiustamento”.

«Forse è un obiettivo ambizioso – ci dice ancora – lavorare sui due fronti: da un lato dare strumenti per l'apprendimento dell'italiano e dall'altro sollecitare e attendere che in modo naturale la lingua madre si disponga a fargli spazio in modo che ciascuna persona, chiamata a esprimere con parole scritte un vissuto sulla realtà dura che la circonda, possa anche incontrare un po' sé stessa, e non percepire questo lavoro come fosse una semplice performance».

<sup>4</sup> MCE, *Educare alla parola. Manifesto per un'educazione linguistica democratica*, RicercAzione e-book, Editore MCE, Roma 2021.

Conveniamo, ma è l'unico obiettivo possibile per non ridurre un fatto di enorme rilevanza culturale e umana come l'apprendimento di una lingua a un mero "addestramento".

Non si tratta quindi di un manuale che dà consigli, si tratta di un invito a organizzare situazioni entrando nel vivo delle relazioni, dei pensieri e delle emozioni che abitano una classe, dando spazio anche a tutte le lingue presenti e alla ricchezza umana che vi è racchiusa, ricorrendo a tutti "gli strumenti culturali che abbiamo a disposizione per ascoltare ed esprimere idee e emozioni. Letteratura, poesia, canzoni, arte figurativa, aiutano a dire e a raccontare, qualche volta ad uscire dal dolore degli strappi che confonde".

Sicuramente per queste vie anche la competenza linguistica si consoliderà, anche ciò che serve per "avere l'attestato" sarà raggiunto. Come dice il *Manifesto MCE* «rifiutiamo l'affermazione secondo cui l'obiettivo dell'inclusione e del massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti/e e l'obiettivo della qualità della proposta educativa e didattica siano inconciliabili». <sup>5</sup> Attivare le competenze plurilingui che sono necessariamente anche relazionali e interculturali è parte integrante della qualità della scuola e nello stesso tempo della possibilità, da parte di tutti, di acquisire strumenti.

Non esistono, pensiamo, scorciatoie che permettano di seguire percorsi semplificati, scientificamente collaudati. «Nessuna scienza – dice Philippe Meirieu, studioso della pedagogia popolare e cooperativa cui l'MCE si ispira – può esentare dallo svolgere un lavoro educativo che consiste nel restituire il vero e il bene, nel rendere le conoscenze e i saperi desiderabili [...] grazie al nostro esempio e alla nostra capacità inventiva. Ci sono le scienze dell'educazione – che devono evolversi rispettando i loro diversi approcci – ma non c'è e non ci sarà mai [...] una "scienza dell'insegnamento" al singolare: d'altra parte, se esistesse, sarebbe una "scienza dell'addestramento". Il vero insegnamento si gioca grazie a situazioni in cui si rende possibile l'incontro autentico, sostanzialmente imprevedibile, tra gli esseri umani e i loro testi». <sup>6</sup>

Accogliere, dare la parola, mettere in comunicazione lingue e culture, accompagnare chi viene a scuola dentro il territorio di una lingua perché diventi un nuovo strumento di incontro, ha conseguenze, crediamo, che vanno al di là dell'esperienza scolastica, perché significa «occuparsi del futuro, avere la visione di una società futura più solidale e più giusta che vogliamo costruire, volgere lo sguardo verso un orizzonte di pace in cui la comunità umana intraprenda un cammino di consapevolezza delle diverse storie plurali e accogla la ricchezza di voci e di lingue che abitano il pianeta». <sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Meirieu PH., *Una scuola per l'emancipazione*, Armando, Roma 2019, p. 174.

<sup>7</sup> MCE, *Educare alla parola*, cit.



## Premessa dell'autrice

Cosa accade quando la propria lingua madre incontra una seconda lingua, quando nella distanza e nella separatezza dalla propria “casa - patria culturale” (De Martino) si comincia a dare nomi nuovi e diversi alle cose, anche a quelle familiari? Come farsi carico nell'insegnamento di una seconda lingua di questi cambiamenti, i quali inevitabilmente producono effetti sugli investimenti affettivi e relazionali destinati a nuovi contesti?

Al centro del mio lavoro didattico ho scelto di farci stare una Lingua viva, non la Lingua proposta da alcuni manuali di glottodidattica. Una Lingua che consenta a docenti e allievi di “esserci”, coinvolti nell'impresa di incontrarsi e capirsi, tutti interi, mente e corpo, nel rispetto reciproco dei tempi di comprensione, e nel riconoscimento, ciascuno dalla sua parte, dei nuovi e ancora indistinti bisogni che inevitabilmente i percorsi di migrazione comportano.

Un tema politico, forte e urgente, quello di come insegnare la Lingua ai non italofoeni e di come pensarla costruirsi dentro relazioni reali e non artificiose. È in fondo un voler offrire agli allievi un approccio che alimenti consapevolezza di ciò che li aiuta a non perdere autenticità e capacità di affrontare in modo libero e personale il futuro. Faranno i conti con gli scarti e con le potenzialità che si creano dentro le proprie esistenze mentre alla propria lingua madre se ne affianca un'altra, ricavando conoscenze nuove, utili ad un'evoluzione personale che avrà ricadute positive su tutto il contesto sociale, italiano o non italiano che sia.

È possibile mettere in dialogo dentro e fuori di noi Lingue diverse, senza che una lingua cannibalizzi l'altra, per imporsi, in una presunta idea dell'esistenza di una gerarchia delle lingue. Pensare alla propria lingua posta su un grado superiore è forse per l'irrefrenabile bisogno di cautelarne l'esclusività e il patrimonio di valori ereditato dai padri e dalle madri? O forse è semplicemente un modo per sfuggire al tormento e alla paura del nuovo? Non ci sono per me altre strade per ri-chiamare la realtà e la verità degli incontri con gli “stranieri” con i quali sto in contatto, se non quella di osservare e guardare in profondità ai comportamenti e alle scelte di chi si dispone al difficile dialogo con la diversità.

L'immagine di questi "altri" – gli stranieri, gli immigrati, gli "extracomunitari" – si è costruita in me nella costante presa di coscienza che la narrazione contemporanea prodotta dai media e dal senso comune è deformata o senza fondamento. Il più delle volte i media li teatralizzano, esaltandone ora gli aspetti suggestivi e folclorici, ora quelli patetici, quando non quelli mostruosi e temibili. Ma accostandomi alle loro vite ho scoperto la più semplice e ovvia delle verità: sono semplicemente storie umane, non sono sceneggiature per qualche suggestivo film le loro vite.

Toni Morrison nel suo ultimo saggio *L'origine degli altri*<sup>1</sup> si domanda perché dovremmo conoscere l'altro quando è più facile e meno dispendioso estraniarlo. Girandoci dall'altra parte cerchiamo in fondo di sfuggire alle nostre emozioni profonde per poter così controllare e proteggere la "crosta" che sta intorno alla nostra identità fragile e vulnerabile «...desideriamo possedere, governare e amministrare l'Altro. Per romantizzarlo, se possiamo, così da farlo rientrare nel nostro gioco di specchi. Quale che sia la nostra reazione (allarme o falsa riverenza), neghiamo la personalità dell'Altro, l'individualità specifica a cui tanto teniamo per noi stessi».

---

<sup>1</sup> Morrison T., *L'origine degli altri*, traduzione italiana Silvia Fornasiero, Frassinelli, Milano 2018, p. 41.

PRIMA PARTE

L'orizzonte pedagogico



## CAPITOLO PRIMO

# Dalla Lingua madre alla Lingua seconda

### *Accogliere la sfida delle differenze*

Sono un'insegnante di Italiano L2. Lavoro da oltre quindici anni in un CPIA<sup>1</sup> di Roma. I CPIA sono scuole pubbliche, statali, frequentate da cittadini adulti e giovani (dai 16 anni) italiani e stranieri, che possono essere inseriti secondo i loro bisogni formativi e di istruzione in: a) percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; b) percorsi finalizzati all'acquisizione del diploma al termine del primo ciclo di istruzione; c) percorsi di secondo livello suddivisi in periodi didattici, con la prospettiva di conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica; d) corsi di alfabetizzazione funzionale (corsi di lingue straniere e di informatica di base).

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

<sup>3</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017, p. 5.

## *Orientare ad apprendere dall'esperienza*

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

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

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

Praticare una didattica che valorizzi e metta a frutto in un gruppo multilingue e multiculturale le potenzialità espressive e comunicative di tutti e tutte, richiede di inserirsi consapevolmente in questo contesto di disomogeneità, sapendo che ciascuno dei profili da considerare prende forma ed evolve se si mettono gli apprendenti in condizioni di:

1. contribuire agendo in prima persona;
2. non omologarsi a un modello – come per esempio quello che vede i migranti “bisognosi di integrazione” e passivi – annullandosi e rinunciando alla propria autenticità;
3. non consumare, magari frettolosamente, il tempo, gli stimoli e i “compiti” scolastici, al solo scopo di giungere ad avere tra le mani un attestato, ma farne invece occasione di arricchimento.

Essi non dovranno semplicemente mettere nomi nuovi come etichette sugli oggetti della realtà, ma ri-definire, confrontarsi con i valori che le nuove rappresentazioni linguistiche contengono, soprattutto quelle che riguardano i comportamenti e le scelte di vita. Per esempio, rappresentazioni che si riferiscono a questioni di identità di genere, religiose e politiche. I valori della cultura d'origine non possono essere accantonati e sostituiti da quelli veicolati dalla nuova cultura di inserimento. Ci può essere il desiderio di non “sentirsi” estranei ad essa, ma anche, contemporaneamente, l'intenzione di non aderirvi totalmente. Gli studenti comprendono la necessità di re-imparare un nuovo sistema di regole per relazionarsi con i parlanti del paese ospite, ma sarebbe opportuno che fossero guidati, mentre lo acquisiscono, a prendere consapevolezza che non ce n'è uno universale e comune a tutti. L'ordine nuovo di significati sollecita in loro curiosità e innesca il processo di conoscenza e comprensione della nuova lingua, ma presto la distanza, l'estraneità si assottiglia. La Lingua 2 non si configurerà solamente come lo strumento per comunicazioni spicciole e per dimostrare alle istituzioni del Paese ospite di essere competenti nel farlo. Essa li accoglie in un nuovo orizzonte che gli permetterà di *appaesarsi*, radicarsi, in poche parole, di sentirsi a casa anche qui, in questo luogo, in questa scuola, in questa città, in questo quartiere, in questa parte del mondo: è la Lingua della cittadinanza.

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

Spero di mettere a disposizione metodologie e contenuti che siano in grado di creare un contesto significativo per l'acquisizione dell'Italiano L2.

In particolare mi affido a pratiche di cooperazione nel gruppo classe, stimolando gli allievi alla partecipazione attiva e alla condivisione di scoperte e valutazioni sulle proprie e altrui esperienze – presenti e quando è possibile anche

passate – sempre legate a domini d’uso: lo spazio urbano, il lavoro, la scuola, la vita domestica... Ciascuna di queste esperienze è portatrice di competenze e si riferisce a contesti che possono essere comuni, ma anche no. È difficile raccontare in una lingua diversa da quella d’origine le cose che si sanno fare, i luoghi dove si fanno, i desideri e le motivazioni che hanno spinto o spingono ad agire in un certo modo.

Ma è questo sforzo di raccontar-si e ascoltar-si reciprocamente, dando-si valore, che rende significativo apprendere la Lingua. La dimensione cognitiva e quella affettiva connettendosi mettono in comunicazione i soggetti con le realtà esterne e con la propria realtà interna.

Ho sperimentato nella mia lunga formazione nel MCE che la cooperazione educativa praticata a scuola è efficace ed è coerente con le finalità democratiche di formazione per una cittadinanza piena e compiuta, così come sono auspiccate dalla nostra carta costituzionale.

Nel Manifesto del Movimento di Cooperazione Educativa è scritto:

«La cooperazione è al centro del nostro operato, prefigura l’atto educativo all’interno di una comunità in cui si realizzano relazioni paritarie tra i vari componenti. Cooperare significa lavorare tutti verso un obiettivo comune, portando ciascuno il proprio stile di apprendimento e di capacità socio-relazionale e il proprio patrimonio culturale. All’interno di una comunità cooperativa si costruiscono strutture di appartenenza, linguaggi e canali comunicativi condivisi. Alla base della cooperazione c’è l’idea di inclusione perché ognuno è portatore di qualcosa di unico e necessario al gruppo».<sup>4</sup>

La didattica cooperativa riguarda tutti e tutte noi. Riguarda me, la maestra, e loro, gli allievi e le allieve. Per quanto mi riguarda non è la didattica della “buona azione”, ma è una sorta di postura che allena continuamente lo sguardo e l’ascolto, e agisce al contempo per favorire reciprocità, attraverso la cura di una relazione che a sua volta nutre se stessa. Si finisce per co-individuarsi, che significa riconoscersi, imparando a osservarsi e ad ascoltarsi per darsi così reciprocamente “valore”. Questo è l’obiettivo più civico e più formativo a cui possiamo tendere a scuola. Inoltre nella cooperazione non trasmettiamo conoscenze da posizioni stabilite per gerarchie di valore, ma mettiamo in movimento, seppur con ruoli diversi, i saperi, tutto quello che c’è nell’esperienza di ciascuno e ciascuna e che ha a che vedere con la vita e la realtà.

È questa idea di costruzione tra parlanti diverse lingue di un percorso di conoscenza comune, attraverso cui creare connessioni tra le diverse prospettive e storie personali, e non di travaso dall’alto di un’unica immutabile “Lingua” per una supposta superiorità culturale di forme, regole, significati, che mi interessa realizzare in classe con le persone che stanno apprendendo la lingua

<sup>4</sup> <http://www.mce-fimem.it/segreteria/manifesto-pedagogico>

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

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

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

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

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

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

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

Il linguaggio, verbale e corporeo, è lo strumento umano che dà vita alla comunicazione con il mondo che ci è prossimo, familiare o estraneo che sia. È un'acquisizione vitale; in qualsiasi contesto e fase della vita il linguaggio prende forma, lo fa perché è vitale. Per gli adulti che apprendono la L2 è così. Imparano a comunicare con "stranieri estranei" parlando e ascoltando, riproducendo suoni e gesti, per imitazione. A scuola però si dà e si riceve un arricchimento che va oltre l'apprendimento spontaneo e oltre un uso pragmatico e strumentale: la lingua seconda, oltre ad essere lo strumento che consente di comunicare con gli autoctoni, si costituisce come oggetto di studio e ricerca, da cui ricavare conoscenze importantissime e irrinunciabili per lo sviluppo di nuova consapevolezza di se stessi e della propria storia, delle proprie radici culturali e della necessità di mettersi in gioco nel contesto nuovo che si sta affrontando. A scuola si possono ricevere conoscenze di quegli elementi *culturali* che favoriscono la consapevolezza necessaria per partecipare in modo attivo, efficace e costruttivo alla vita collettiva di un luogo di cui non si "sa" la storia e la cultura profonda e implicita, che sfugge al contatto iniziale, perché non può darsi come *ovvietà*, come lo è per coloro che vivendovi immersi vi hanno coltivato quotidianità stabili e durature. Insomma a scuola è possibile appropriarsi e spesso ri-appropriarsi di conoscenze passando per altre lingue *con* la propria lingua, *nella* propria lingua. Studiando un'altra lingua, mentre la usi, accade che si possano "incontrare" e riconoscere di rimbalzo proprie conoscenze di base (regole grammaticali, per es. il genere attribuito ai nomi, una certa sintassi, ma anche un lessico particolare che nomina o attribuisce qualità alle cose...) a cui si sta appoggiati, in quanto punti di riferimento del proprio apprendere. Si tratta di elementi *culturali* propri di ciascuna lingua, con i quali si è imparato a leggere e nominare il mondo e che daranno anche in questa fase di nuovo apprendimento linguistico strumenti per leggere e nominare la realtà e confrontarsi con le differenze. Per esempio il modo di rapportarsi al tempo e di orientarsi nello spazio, di classificarli e codificarli<sup>6</sup>. Ci sono diverse

---

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

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