



# ESPERIENZA DI QUOTIDIANA INTERCULTURALITÀ

Percorsi formativi su interculturalità,  
prevenzione degli stereotipi,  
plurilinguismo fin dalla prima infanzia







Direzione Istruzione  
Assessorato all'educazione  
Servizi all'infanzia

**Erogazione e documentazione percorso formativo**

A cura di COSPE

**Hanno collaborato alla realizzazione del progetto formativo**

Alba Cortecci

P.O. Coordinamento pedagogico servizi educativi 0-3

Lucia Casini, Maria Cristina Coragli, Liliana Dainelli, Giovanna Malavolti, Mariella Manetti, Gabriella Mazzoni

Silvia Soverini, Anna Tomaselli, Alessandra Zocchi

Coordinatrici pedagogiche servizi educativi 0-3 Comune di Firenze

**Hanno partecipato al percorso formativo**

**I servizi alla prima infanzia comunali (a gestione diretta e indiretta) e a convenzione:**

AQUILONE, AQUILONE ROSSO, ARCA DI NOÈ, ARCOBALENO, BAGHEERA, BALOO, BIANCONIGLIO, BRUCALIFFO, CATIA FRANCI, CHICCO DI GRANO, CIELO STELLATO, COCCINELLA, COLOMBO, COMETA, CRF, CUCÙ, DRAGONCELLO, ELEFANTINO BLU, ERBASTELLA, FANTAGHIRÒ, FARFALLA, FASOLO, FORTINI, GALLO CRISTALLO, GELSOMINO, GIALLO PULCINO, GIARDINO INCANTATO, GINA LA GALLINA, GIRASOLE, GRILLO PARLANTE, IL NIDO DEL MERLO, IL NIDO SUL MELO, Istituto INNOCENTI, KOALA, C. Infanzia LA NAVE, LEONE DI OZ, C. G. E. LORENZO, LORENZO IL MAGNIFICO, MADAMA DORÈ, MELOGRANO, NUVOLA MAGA, PALAZZUOLO, PALLA PILLOTTA, PALLONCINO, PANDIRAMERINO, PESCIOLINO ROSSO, PICCOLO NAVIGLIO, PICCOLO PRINCIPE, PINOCCHIO, PINOLO, POLLICINO, PRIMI PASSI, RAPAPATATA, SCOIATTOLO, STACCIA BURATTA, STREGATTO, TASSO BARBASSO, UGNANO, VERDE RANOCCHIO.

**Realizzazione grafica:**

Luna Carlino, Semira Mihreteab Tesfamicael

**Stampa:**

Tipografia Comunale

Finito di stampare a Firenze, nel Maggio 2015

## INDICE

<b>PRESENTAZIONE</b> .....	7
<i>Cristina Giachi, Comune di Firenze</i>	
<b>INTRODUZIONE</b>	
<i>Per una competenza interculturale</i>	
▪ Percorso di formazione rivolto al personale dei servizi alla prima infanzia di Firenze .....	9
<i>Anna Tomaselli, Comune di Firenze</i>	
▪ La formazione vista con uno sguardo esterno .....	12
<i>Chiara Pagni, Cospe</i>	
<b>I PARTE</b>	
<i>L'intercultura come normale esperienza umana</i>	
▪ Quotidiana diversità, intercultura, etnografia .....	16
<i>Francesca Gobbo, rivista 'Intercultural Education'</i>	
▪ Sperimentare l'antropologia .....	23
<i>Silvia Lelli, Università degli studi di Firenze</i>	
▪ Narrare, narrarsi... idee e pratiche per un' educazione interculturale a partire dal metodo narrativo .....	26
<i>Monica Mezzini, Università di Bologna</i>	
▪ Alcuni testi di letteratura per l'infanzia utili per affrontare tematiche interculturali .....	28
<b>II PARTE</b>	
<i>Interculturalità e Plurilinguismo</i>	
▪ La crescita plurilingue di bambine e bambini in nidi interculturali .....	32
<i>Maria Omodeo, Cospe</i>	
<b>III PARTE</b>	
<i>La decostruzione consapevole di stereotipi e pregiudizi</i>	
▪ Diversità culturale in contesti educativi .....	58
<i>Udo Enwereuzor, Cospe</i>	
▪ Siamo tutti in gioco - spunti dalle simulazioni e dai giochi di ruolo attivati nei corsi, per ripensare ai nostri comportamenti quotidiani e a qualche preconetto .....	61
<i>Marco Marigo, Cospe</i>	
▪ Dire quasi la stessa cosa .....	70
▪ L'equipe dei formatori e delle tutor .....	74
▪ Scherziamoci sopra .....	75
<b>APPENDICE</b>	
<i>Centro multiculturale educativo La Giostra</i>	
▪ Strategie educative di fronte al cambiamento sociale in una scelta interculturale .....	79
<i>Beatrice Falcini e Letizia La Carbona, Cooperativa Sociale Tangram</i>	



# PRESENTAZIONE

Questa pubblicazione è la testimonianza di un percorso di formazione - promosso dai Servizi all'infanzia del Comune di Firenze - su Interculturalità e prevenzione degli stereotipi che ha coinvolto, nell'arco di due anni, le figure professionali che lavorano in tutti i nidi d'infanzia fiorentini a gestione diretta, indiretta e in convenzione.

Da sempre il Comune di Firenze si è impegnato a più livelli per costruire un'offerta educativa territoriale comune all'interno del sistema dei servizi 0-3 e questo percorso di formazione rappresenta un tassello importante in tale direzione, proprio perché ha contribuito a fornire strumenti e metodologie di lavoro comuni. Attivare tale coerenza significa credere nella possibilità di costruire un linguaggio condiviso tra tutti i soggetti che svolgono un ruolo educativo nei servizi all'infanzia della città, partendo dal presupposto che la formazione in servizio deve conseguire obiettivi di apprendimento e di crescita professionale, ma garantire anche lo sviluppo del sistema servizi all'infanzia, migliorandone la qualità.

L'investimento nella formazione del personale ha permesso, permette e permetterà negli anni di garantire a tutti - bambine, bambini e famiglie - proposte educative al passo con i tempi e in grado di rispondere ai diversificati bisogni. Acquisire competenze in ambito interculturale vuol dire prendere consapevolezza dei cambiamenti socio-culturali della nostra città e tutti coloro che lavorano nei servizi alla prima infanzia hanno il diritto/dovere di affrontare tali cambiamenti in modo professionale.

Bambini e bambine provenienti da più Paesi del mondo, ma anche bambine e bambini immigrati di seconda generazione, sono oggi tra gli utenti dei nidi cittadini e i Progetti educativi promossi nei servizi devono tener conto di questa realtà.

I nidi costituiscono di fatto dei contesti multiculturali all'interno dei quali ogni bambino, ogni bambina e ogni famiglia deve essere accolta nella propria unicità. Tra i progetti volti a favorire l'accoglienza delle famiglie immigrate voglio ricordare La Carta servizi, redatta in più lingue, con la quale il Comune di Firenze esplica il proprio impegno per il buon funzionamento del sistema integrato dei servizi educativi 0-3 anni.

Voglio quindi ringraziare tutti coloro - l'équipe docente, le coordinatrici pedagogiche, gli educatori, le educatrici, gli esecutori, le esecutrici, gli operatori cucinieri, le operatrici cuciniere - che con il loro contributo hanno partecipato a questo percorso di formazione interculturale, affinché la nostra città possa continuare a vivere in un clima di tolleranza e rispetto reciproco tra le diverse identità.

*Cristina Giachi*  
Assessora all'Educazione



# PER UNA COMPETENZA INTERCULTURALE

## Percorso di formazione rivolto al personale dei servizi alla prima infanzia di Firenze

Anna Tomaselli

*La condizione umana ha un legame originario e irriducibile con la diversità, con la varietà, con la molteplicità dei linguaggi, dei punti di vista, dei comportamenti. La diversità non si definisce solo fra culture, diverse appunto, o fra individui: caratterizza anche ogni cultura, ogni individuo. (Mauro Ceruti, 2014, p.15).*



I Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze stanno assumendo nel tempo una connotazione multiculturale, data la presenza sempre più numerosa di bambini e bambine provenienti da altri Paesi del Mondo: dal 2012 a oggi siamo passati dal 14% dei frequentanti al 20%.

Prima di entrare in merito alla formazione è importante riflettere su quel principio di psicologia dello sviluppo che evidenzia come le esperienze, che ciascun essere umano vive nei primi anni di vita, siano fondamentali per la costruzione dell'identità. «In particolare, i primi cinque anni di vita, rappresentano un periodo molto importante poiché le dinamiche psicosociali che in esso si realizzano condizionano, caratterizzano e predeterminano la costruzione dell'identità in quanto nucleo stabile della personalità capace di sostenere la variabilità delle esperienze»

*(Roberta Natale, 2009, p.6).*

Oggi le «relazioni pertinenti per l'identità di un individuo non avvengono in un unico spazio, ma in spazi molteplici e intrecciati in cui locale e globale, simbolico e virtuale, presente, passato e futuro interagiscono in forme assai diversificate»

*(Mauro Ceruti, 2014, p.15);* proprio per questo diventa sempre più necessario costruire contesti educativi capaci di accogliere le diversità in un'ottica interculturale, luoghi dove a ciascuno viene data la possibilità

di espandersi e arricchirsi nell'intreccio di molteplici culture, esperienze e linguaggi.

Nidi d'infanzia e Spazi gioco sono contesti educativi all'interno dei quali i bambini e le bambine si formano e vivono esperienze che contribuiscono a costruire la loro identità. A tal fine assume fondamentale importanza "attrezzare" le diverse figure professionali alla gestione della complessità.



Tra le finalità perseguite dai piani educativi zonali (P.E.Z.), previsti all'interno del PIGI 2012-2015, la Regione Toscana evidenzia la necessità di promuovere iniziative finalizzate a rafforzare e potenziare il sistema a livello locale attraverso la formazione del personale (0-3) e prevede la copertura dei costi per la realizzazione di percorsi di formazione relativi all'accoglienza della diversità.

A partire da questi presupposti e per sostenere la qualità dei servizi alla prima infanzia della città, il Servizio Servizi all'infanzia del Comune di Firenze, utilizzando anche i finanziamenti regionali, ha garantito per gli anni educativi 2012-2013 e 2013-2014 la formazione a 579 persone. Un percorso di 16 ore rivolto al personale dei servizi alla prima infanzia progettato a partire da un reale bisogno formativo, quello di sostenere e creare professionalità con competenze interculturali. Una formazione che ha coinvolto l'intero sistema dei servizi educativi 0-3 anni della città, così da garantire una coerenza educativa territoriale.

La scelta del coordinamento pedagogico è stata quella di affidare la formazione del personale al

COSPE, agenzia con esperienza pluriennale in ambito interculturale che aveva evidenziato, quale principale obiettivo formativo, *la conoscenza dei nuovi bisogni educativi legati a una realtà sociale interculturale dove coesistono differenti modelli educativi, sostenendo il personale dei servizi nei rapporti con le famiglie attraverso l'individuazione e la realizzazione di strategie e strumenti comunicativi in grado di migliorare l'alleanza educativa tra nido e famiglia.*

Una formazione che ha favorito la riflessione e la messa in discussione delle abitudini mentali e comportamentali - dei singoli partecipanti e dei gruppi di lavoro - e che ha stimolato le persone a interrogarsi sul proprio agire quotidiano (ad esempio quando si sceglie un libro è importante domandarsi: chi lo ha scritto?, in che anno è stato scritto?, che messaggio vuole comunicare l'autore?, quali immagini e quali parole sono state scelte?, una persona appartenente alla cultura di cui si parla ci si riconosce?...) e a cercare nuove soluzioni per rispondere a nuovi bisogni.

Attraverso questo percorso educatori/educatrici, esecutori/esecutrici e operatori/operatrici cucinieri/e hanno avuto la possibilità di affinare le proprie competenze teoriche, pratiche e relazionali, nel difficile percorso di costruzione di una professionalità al passo con i tempi, e con un contesto in continua trasformazione, ma anche in grado di gestire le diverse individualità che in esso prendono forma ed entrano in relazione.

L'obiettivo è stato quello di fornire strumenti per la creazione di luoghi di educazione cooperativa: contesti d'inter-relazione e integrazione, di accoglienza delle diverse identità e di arricchimento reciproco tra culture, partendo dalla considerazione che ogni bambino/bambina e ogni famiglia sono unici e che la diversità è un fattore di ricchezza; ben consapevoli che «la vitalità di ogni cultura, di ogni civiltà di ogni collettività, di ogni singola persona sta in un equilibrio dinamico fra chiusura e apertura, fra l'espressione della singolarità e della particolarità di ciascuna e l'accettazione degli apporti creativi che provengono a ognuna di esse dall'esterno» (Mauro Ceruti, 2014, p. 15).

Per agire un'educazione cooperativa non esiste una ricetta, ciascun servizio, ogni anno, dovrà progettare e sperimentare percorsi di esperienza contestualizzati in grado di rispondere ai bisogni dell'utenza e di accogliere nuovi e originali saperi che ogni famiglia, bambino e bambina possono portare all'interno del servizio.

### Tipologie di progetti realizzati nei servizi

- la conoscenza tra culture attraverso il cibo, la musica, la danza;
- l'allestimento di angoli simbolici con oggetti provenienti da più parti del Mondo;
- il racconto di fiabe delle diverse tradizioni e la lettura di libri che narrano storie di vari Paesi del mondo, anche in più lingue;
- l'organizzazione di feste relative a ricorrenze e tradizioni di tutte le culture che fanno parte dell'utenza del servizio;
- la documentazione rivolta alle famiglie in più lingue (un esempio: il cartello di accoglienza e benvenuto multilingue);
- la creazione della biblioteca multiculturale per le famiglie.

Questa pubblicazione diventa quindi uno strumento di lavoro molto importante sia per lasciare traccia del percorso di formazione svolto nell'arco di due anni, anche a coloro che non vi hanno partecipato, sia «per diffondere buone pratiche e sviluppare un senso di appartenenza a un sistema più vasto in cui riconoscersi, per integrarsi e costruire una rete sia all'interno dell'ente e del servizio, sia all'esterno nel territorio» (Tomaselli, Zocchi, 2009, p. 26).





### Riferimenti bibliografici

- LR Toscana 32/2002, *Testo unico della normativa in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.*
- Regolamento di esecuzione della LR Toscana 32/2002 n. 47/R/2003 e ss.mm.ii
- AA.VV. (2008), Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- AA.VV. (2010), *Racconto al futuro, La rilevazione dei bisogni formativi del personale operante nei servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze*, Tipografia comunale.
- Ceruti M., (2014), *L'epistemologia dei cento linguaggi in Bambini*, Edizioni junior, Spaggiari edizioni s.r.l., Parma.
- Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale della Regione Toscana 2012-2013 (DGRT 444/2012) e 2013/2014 (DGRT 301/2013).
- Natale R. (2009), *La costruzione dell'identità e l'educazione dell'infanzia.*
- PIGI 2012-2015 - Piano di Indirizzo Generale Integrato in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro della Regione Toscana 2012-2015 (DCRT 32/2012).
- Portale dell'educazione Comune di Firenze: <http://educazione.comune.fi.it/index.html>
- Regolamento attuativo dell'art. 4bis della LR 32/2002 in materia di servizi educativi alla prima infanzia n.41/R/2013.
- Tomaselli A., Zocchi A., Comune di Firenze (2009), *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia - Approfondimenti Documentazione*, Edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG).



# La formazione vista con uno sguardo esterno

Chiara Pagni

Le figure professionali che operano nel campo dell'educazione devono disporre di strumenti utili per saper leggere il tempo e il contesto nel quale vivono e fornire risposte adeguate ai nuovi bisogni formativi. Esistono varie concezioni di educazione data la pluralità delle famiglie che oggi frequentano i servizi degli asili nido e alle quali è fondamentale poter dare voce e ascolto, creando dei legami che uniscano mondi all'apparenza diversi. È in questa prospettiva che il Cospe, grazie al sostegno del Comune di Firenze, ha promosso un percorso formativo biennale sulle tematiche interculturali rivolto a tutte le figure professionali che prestano servizio presso le strutture per bambini e bambine fino a 3 anni di età. La formazione ha contribuito a fornire ai partecipanti alcune basi conoscitive sulle realtà di provenienza e sulle nuove realtà che si sono venute formando con i processi migratori, nella prospettiva di rafforzare il ruolo dell'asilo nido come luogo d'incontro e scambio tra persone dai vari background linguistico - culturale, organizzato negli spazi e tempi in maniera congrua e attenta alle dinamiche plurilingue e interculturali.

Concetti trasversali per entrambi i cicli di formazione sono stati il movimento e l'intercultura. Entrambi sono caratteristiche quotidiane della vita umana e di ogni società in generale. Il movimento indica il quotidiano cambiamento di cui ogni persona, e quindi ogni società, fa esperienza nella propria vita; l'intercultura concerne, invece, la prospettiva attraverso cui simili esperienze umane di movimento e cambiamento vanno lette e interpretate.

La formazione è stata svolta grazie agli interventi di formatori e formatrici esperti in tematiche interculturali e plurilingue e organizzata in tre moduli, ciascuno incentrato su un focus specifico. Ogni modulo ha previsto la compresenza di un formatore o di una formatrice e della figura di una tutor che "facilitasse" il percorso in aula. All'interno del progetto "Bambini in movimento" ho potuto "osservare" tutti e dodici i gruppi aula che ogni sabato mattina a partire da gennaio fino a giugno 2013 hanno partecipato alla formazione, mentre nell'ambito di "Esperienze di quotidiana interculturalità" ho svolto il ruolo di tutor

## I PROGETTI COSPE

La formazione sulle tematiche interculturali promossa dal Cospe si è svolta per l'a.e. 2012-13 con il progetto "Bambini in Movimento" e per l'a.e. 2013-14 con il progetto "Esperienze di quotidiana interculturalità". Ogni corsista ha frequentato 12 ore di corso suddivise in 3 moduli che in parte li hanno coinvolti in attività di piccolo gruppo di lavoro ed in parte in gruppo aula. Ogni modulo ha previsto la rilevazione delle ricadute attese e attraverso lezioni frontali, animazioni, giochi di ruolo e simulazioni si è cercato di riflettere assieme su:

- I concetti di identità, cultura e culture.
- Relazioni interculturali e dinamiche di gruppo.
- Comunicazione/dialogo interculturale, premessa per una forte alleanza nido-famiglia.
  - Metodologie interculturali.
- Dall'antirazzismo alla decostruzione consapevole di stereotipi e pregiudizi.
  - Migrazioni e modelli di interazione urbana.

Inoltre, all'interno del progetto "Esperienze di quotidiana interculturalità" si sono previste alcune ricadute dei gruppi di lavoro nei servizi in cui i corsisti operano: i corsisti hanno dedicato due ore pomeridiane a un incontro cui ogni servizio educativo ha partecipato in separata sede svolgendo attività specifiche che saranno delineate nei prossimi paragrafi.



d'aula per quattro gruppi aula.

La presenza di una tutor che fosse una "osservatrice" esterna ha permesso non solo l'affiancamento del formatore per garantire il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei partecipanti, ma anche l'opportunità di monitorare costantemente l'attività e di verificare in corso d'opera tutto l'impianto formativo - progettuale proposto ai fini di una ricalibratura degli interventi quando opportuno per i gruppi aula successivi. In simili vesti ho avuto l'occasione di osservare con occhio critico e obiettivo i destinatari del corso formativo, le loro dinamiche all'interno delle attività proposte e le loro numerose e preziosissime osservazioni.

Durante gli incontri sono state raccolte le osservazioni da parte dei partecipanti per metterle a confronto e tracciare gli elementi utili per sviluppare strumenti e migliorare il legame educativo fra asilo nido e famiglie, indipendentemente da vari fattori quali la lingua parlata, l'origine, il censo, ecc. In tale prospettiva al termine di ogni incontro il tutor, in ac-

cordo con il formatore o la formatrice, sottoponeva insieme al questionario di valutazione un modulo in cui si richiedeva di segnalare in forma anonima un'idea o una domanda che si sarebbe voluto proporre o chiedere durante il corso ma che per questioni legate al tempo non si era potuto fare. Abbiamo raccolto moltissimi feedback, per il 75% positivi e per il 25% negativi.

Dall'analisi emerge quanto constatato anche durante la formazione: molte persone richiedevano più tempo a disposizione per poter approfondire le tematiche principali, ritenendo le 12-14 ore di corso un tempo non sufficiente per una tematica così vasta come quella dell'interculturalità. Tuttavia, il corso ha soddisfatto le loro aspettative poiché ha permesso di mettere in discussione il proprio modo di rapportarsi con le famiglie che si rivolgono al servizio dei nidi. Uno degli obiettivi di base dell'intero corso era infatti quello di dare la possibilità ai partecipanti di mettersi in discussione per poi costruire una nuova consapevolezza di sé e degli altri.

Un'altra richiesta che ci è stata frequentemente fatta era quella di entrare più nel dettaglio circa il modo di vivere, parlare e pensare di gruppi di persone provenienti da quei paesi del mondo maggiormente rappresentati negli asili nido. Simile richiesta, tuttavia, non è stata soddisfatta dal momento che le attività di formazione interculturale che il Cospe promuove da anni è mirata non tanto a dare risposte certe a simili domande, ma a dare spunti di riflessione su una tematica che riguarda l'agire quotidiano di ciascuno di noi. Le tematiche interculturali devono poter offrire spunti di riflessione e non illusione di certezze che rischiano di creare ulteriori stereotipi basati sul paese d'origine, sul fattore linguistico ecc. Di seguito, alcuni dei commenti raccolti, in forma anonima, a margine degli incontri:

«Uscita dagli incontri avevo tante domande. Domande su quante cose non so delle altre culture. Mi piacerebbe avere questi input e tante informazioni sulle diverse culture senza cadere negli stereotipi. Mi piacerebbe avere uno strumento, come un libro, che mi faccia capire il modo migliore per "mediare" o comunque facilitare le relazioni o semplicemente la comprensione. Comunque, anche se di sabato mattina, è stato un corso molto interessante che mi ha dato modo di partecipare attivamente.»

«Ho molto apprezzato l'impostazione del corso: trasmettere e mostrare come poter assumere punti di vista e modalità di pensiero diverse dalle proprie solite, piuttosto che spiegare e passare ai presenti contenuti solo teorici. Credo che questi incontri possano essere considerati come un'introduzione al tema dell'intercultura nel quotidiano, da approfondire e ampliare. Penso che i piccoli esempi pratici di vita quotidiana di persone di altre culture siano riusciti, meglio di tante parole, a permetterci di identificarci e metterci nei panni di una persona che giunge in Italia da altri Paesi (calendario cinese, sussidiario marocchino ecc.)»

«Avrei voluto approfondire alcune tematiche riguardanti il rapporto nido-famiglia:  
- la comunicazione nido-famiglia e le dinamiche per far sì che questo avvenga nel miglior modo possibile;  
- come capire meglio la realtà delle famiglie mantenendo discrezione e rispetto.»

«Aver avuto più tempo per fare in gruppo la programmazione del libro!»

«Come adulti educanti abbiamo il dovere e piacere di insegnare ai giovani il rispetto dell'alterità. [La] Diversità [è da considerarsi] come [una] ricchezza. Aprirsi all'altro è crescere. Abbattere i muri che ci separano ci unisce [...].»

«Il corso mi ha aiutato a mettere in discussione il mio modo di lavorare, soprattutto per quelle cose che faccio in automatico ma che in realtà vengono dalla mia cultura senza pormi il problema se sia una cosa positiva nella formazione dei bambini. Avrei preferito avere degli spunti su come poter fare sentire i bambini più accolti, così da migliorare nel concreto il mio lavoro.»



Web: <http://www.cospe.org/>  
Sede: Via Slataper, 10 - 50134 Firenze  
Tel. +39 055 473556  
Fax +39 055 472806





PRIMA PARTE

# L'INTERCULTURA COME NORMALE ESPERIENZA UMANA



## Quotidiana diversità, intercultura, etnografia

Francesca Gobbo

Verso la fine degli anni '90, quando svolgevo con entusiasmo il ruolo di "cultural broker" (cfr. Gobbo 2012b) organizzando seminari interdisciplinari nell'ambito del corso pedagogico che allora insegnavo all'Università di Padova, avevo scelto di intitolare la seconda raccolta di tali incontri *La quotidiana diversità* (Gobbo, Tommaseo Ponzetta, a cura di, 1999). Con il chiudersi del decennio, e del secolo, la società italiana si apprendeva definitivamente "multiculturale" e, inoltre, grazie alla prospettiva dell'intercultura, riconosceva le differenze – fossero esse culturali, religiose, linguistiche – come risorse preziose per un'educazione intesa a favorire il confronto, la riflessione, la consapevolezza critica verso i modi e i valori propri e altrui.

Perché – chiedevo nei corsi universitari che insegnavo, o nelle occasionali conferenze cui ero invitata – è soltanto ora, quando giovani e famiglie immigrati sono ormai parte della nostra quotidianità, che ci apprendiamo "multiculturali"? Aggiungevo che, pur considerando soltanto alcuni salienti aspetti della storia della nazione italiana, questa, con le sue molte lingue locali, la sua pluralità e complessità religiosa, le disuguaglianze di opportunità e diritti (il lavoro, la scuola, il genere), la "scelta" di migrare dei suoi cittadini (oltre oceano, verso il Nord d'Europa, o quello italiano nel secondo dopoguerra) non testimoniava forse di una "quotidiana diversità" su cui esercitarsi oggi in preparazione dei futuri compiti educativi e di uno scenario socio-culturale trasformato? Attraverso il lavoro sulla nostra diversità quotidiana, mi sembrava che si sarebbe potuto evitare il sempre evocato, ma di rado criticamente esaminato, "essenzialismo culturale" che assegnava alle culture di quegli altri, sempre più numerosi nelle classi scolastiche italiane, una compattezza a-storica, a-sociale e a-politica (davvero non esisterebbe la stratificazione sociale nei paesi di emigrazione? davvero i cittadini che da quegli stati-nazione emigrano, o fuggono, sono tutti membri di gruppi etnici?), esigente invece una ben diversa attenzione teorica e metodologica. L'intercultura non poteva non essere interdisciplinare, e non accogliere le prospettive teoriche dell'antropologia culturale e dell'educazione (cfr. Gobbo 2000a, 2004b, 2004c,

2011, 2012b; Gobbo, a cura di, 1996, 2003, 2007; Gobbo, Simonica, a cura di, 2014), e la loro modalità di ricerca – l'etnografia – che, da sempre, sono comparative, con questo intendendo non soltanto la comparazione tra aspetti di diverse culture, ma anche l'esercizio di auto-riflessione e presa di coscienza che ben conosce chi faccia ricerca etnografica.

Dunque nel 1999 sottolineavo come la diversità, o le differenze (tanto per non rischiare di ritrovarmi a fare nuovamente i conti con le "essenze" culturali), fossero al centro del discorso antropologico, e come la ricerca etnografica rappresentasse un approccio appropriato "per individuare, descrivere e interpretare i diversi, particolari, modi di vivere, ciascuno dei quali testimonia la capacità tutta umana di creare cultura, da un lato, e, dall'altro, di differenziarsi in molteplici tradizioni" (Gobbo 1999, p. 8).

Rilevavo inoltre che le differenze erano "elemento costitutivo dello scenario quotidiano nelle società complesse" perché, come aveva notato Marc Augé, "l'altro comincia accanto a me" (1992, p. 31), ovvero "quando ci accorgiamo, per esempio, che le credenze e le opinioni dei nostri vicini ce li rendono profondamente estranei, nonostante i molti altri aspetti che condividiamo con essi" (Gobbo 1999, p. 8). Peraltro, in quello che probabilmente fu il primo momento di riflessione sul "Multi-culturalism in Education", un illustre linguista e antropologo americano, Ward H. Goodenough, aveva già intitolato il suo intervento "Multi-culturalism as the Normal Human Experience" (1976).

La sua elaborazione (che effettivamente aveva re-interpretato il concetto di cultura alla luce di quanto, soltanto alcuni anni prima, era avvenuto nelle città, nei ghetti, nelle università americane v. Gobbo 1977b) era stata poi ripresa da un altro illustre antropologo, Harry F. Wolcott, che non casualmente si era impegnato sui versanti dell'educazione e della metodologia (Wolcott 1994, 1995, 2004), e, ancor prima, originariamente riformulata da John U. Ogbu (1978, 1982, 1990, 1991, 1994, 1996, 2003; Ogbu, Simons 1998), il quale aveva evidenziato l'importanza della storia nel rapporto tra la diversità culturale delle minoranze e la loro esperienza di scolarizzazione.

A me, che con Ogbu avevo studiato, premeva ora trasmettere, nel contesto multiculturale italiano, che “cogliere la diversità nostra e altrui anche nei contesti più familiari e dati per scontati, divenirne consapevoli nel momento del confronto o dello scontro con i nuovi venuti, permette di accorgersi che la diversità – lungi dall’essere un’essenza caratterizzante un individuo o un gruppo (Fabietti 1995, 1997), di solito estraneo all’ambiente e ai modi familiari – è un effetto congiunturale e relativo. Esso è infatti strettamente connesso alla percezione che gli uni hanno degli altri, alla storia della relazione che li lega attraverso il tempo, e a quella del loro status sociale, e ci sollecita – come auspicano antropologi e pedagogisti interculturali – ad interrogare noi stessi e le nostre società culturalmente e socialmente eterogenee” (Gobbo 1999, p. 9). E, inoltre, sottolineare che la “scientificità” dell’interpretazione etnografica stava “non soltanto nella chiarezza, trasparenza e pubblicità delle condizioni in cui la ricerca è stata svolta, ma nella ‘individuazione ed esplicitazione delle proprie valutazioni’, o, in altre parole, delle proprie emozioni, aspettative e giudizi di valore”. Il che richiedeva “all’etnografo/a di mettersi in contatto con la dimensione delle proprie aspettative e delle proprie paure, di prestarvi ascolto così come si presta ascolto alle storie degli altri” (idem, p. 15). Un ascolto e un’attenzione significativi (persino indispensabili) sia dal punto di vista antropologico che da quello educativo, tanto più che la tradizione antropologica e l’esperienza sul campo sono sempre state rappresentate come un impegno ad incontrare altre persone, ad esplorare, documentare e interpretare vite anche profondamente differenti, e dunque come un’esperienza intenzionale di diversità, su un “esperimento di esperienza” (Piasere 1997).

Dunque, proporre un’interpretazione dell’interculturalità nei termini della “quotidiana diversità” non significa ridimensionare l’impatto delle differenze sui modi abituali, o considerati tali, di fare e relazionarsi, bensì prendere atto che esse sono sempre state tra noi. Un punto che mi sembra suffragato dall’osservazione di Franco Cardini il quale, a proposito del “fiorentino colto” designato a “modello della lingua di tutti gli italiani” grazie ad Alessandro Manzoni, nota come, da un lato, venisse così legittimato il “ruolo del passato

fiorentino quale elemento indispensabile all’identità d’una nuova patria unita”; e, dall’altro, come sia “sintomatico – e, in tempi d’incipiente unità europea, potremmo definirlo quasi profetico – che alla scoperta di quest’identità collaborassero tanto profondamente degli stranieri” (Cardini 2007, p. 119), quali Jean Charles Léonard Sismonde e Jean Pierre Vieussieux. Senza dimenticare, di contro, che le differenze sociali e culturali si esprimono (e spesso finiscono per mantenersi) anche attraverso la lingua – quella parlata in casa e quella insegnata a scuola – come avevano rilevato gli alunni della Scuola di Barbiana (1976, ed. or. 1963).

L’adesione istituzionale all’interculturalità e alla valorizzazione dell’incontro tra persone con passati differenti e intersecati futuri sottolinea anche la convinzione che promuovere un processo di comprensione, e di valutazione critica e riflessiva dell’identità/diversità propria e altrui sia cruciale per mettere in prospettiva pregiudizi e stereotipi, e per capire come, in molte occasioni, essi siano usati, da noi e dagli altri, per proteggere, distinguere ma anche “etichettare” identità e diversità. Si tratta di un orientamento pedagogico che implicitamente recepisce il contributo della ricerca etnografica, la quale fornisce gli strumenti metodologici (lavoro sul campo, linguaggio narrativo, storie di vita) per cogliere la complessità sia del concetto di cultura sia del processo di inculturazione, e per evidenziare i cambiamenti culturali e individuali in atto negli attuali contesti socio-politici. In particolare, la ricerca etnografica condotta in ambito scolastico e extra scolastico appare significativamente qualificata per cogliere l’agentività (agency) dei figli degli immigrati e delle loro famiglie<sup>1</sup>.

Prestando attenzione alle loro “voci”, l’etnografia ha così puntualmente messo in discussione la percezione di una diversità predefinita e stereotipata, e ci ha avvertito che, paradossalmente, le culture e l’organizzazione delle scuole – come pure dei contesti extra-scolastici – possono produrre categorizzazioni (i rom, i cinesi, i romeni, ecc.) che, nel circoscrivere e fissare la diversità (cfr. Piasere 2007), paradossalmente finiscono per escludere (e magari erano state approntate per includere!). E’ per questo che

---

<sup>1</sup>Se la mia ricerca etnografica si è fin dall’inizio orientata verso la “quotidiana diversità” interna (Gobbo 1977a, 2000b, 2000c, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004a, 2006, 2007a, 2007b, 2009, 2012b, 2014, 2015), quella di giovani ricercatrici e ricercatori ha esplorato le molteplici articolazioni del multiculturalismo italiano (Bergamo 2014; Costa 2007, 2008, 2013, 2014; Costa, McCune, Hernández 2014;

l'etnografia – che deve comunque essere sottratta ai tentativi di “santificazione” – è utile, se non indispensabile, per (1) individuare quel che, noi e gli altri, prendiamo per ovvio, scontato (come spesso avviene nella quotidianità), (2) avvertire che alunni e studenti (così come insegnanti e famiglie) sono impegnati in strategie di relazione, comunicazione e/o resistenza, come pure a (3) riconoscere e valutare le aspettative sociali ed educative, investendo in differenti processi di apprendimento culturale e sociale – e penso, ad esempio, alle culture dei pari, alla cultura della rete e alle connessioni che permette, o inventa.



In questa prospettiva, l'etnografia è stata spesso definita come una modalità di ricerca che sarebbe in grado di liberare la mente quando si sia appreso a “guardare il mondo attraverso gli occhi degli altri” o a “rendere estraneo il familiare”. Non che, naturalmente, sia facile osservare criticamente il nostro quotidiano – cambiato o meno dalla presenza degli immigrati – anche perché, non infrequentemente, potremmo renderci conto che “si può vivere vicini, parlare la medesima lingua, condividere il medesimo background etnico, [ma] una differenza di esperienza può portare al malinteso, alla non comprensione di termini”, o di un altro contesto socio-culturale (Hymes 1996, p. 8). Invece, e grazie a quell'indispensabile attenzione e ascolto di sé che l'etnografia richiede quando ci si relazioni agli altri, possiamo cogliere la doppiezza delle culture (e dunque delle nostre e altrui identità e diversità culturali): da un lato, ci rendiamo conto che noi, e gli altri, siamo “creature culturali” perché noi, e gli altri, possiamo divenire esseri umani solo grazie alla cultura (e al processo di inculturazione), che ci provvede di mezzi e idee su come sviluppare modi diversi di vita e interagire socialmente. Dall'altro, e proprio grazie all'incontro con la diversità, possiamo diventare consapevoli del provincialismo che i nostri, e/o i loro, modi di diventare umani contemporaneamente producono, facendoci rischiare di rimanere “imprigionati mentalmente” (Bohannan 1998) se, appunto, ci sottraiamo agli effetti dell'incontro e/o dello scontro.

Quel che, inoltre, mi sembra importante sottolineare – avviandomi verso la conclusione di questo breve scritto – è che coloro che le etnografe/gli etnografi osservano, ascoltano, cui fanno domande non sono

meri “soggetti di ricerca” ma, in quanto fonti di informazione, diventano partners nella ricerca stessa, in tal modo problematizzandola e mettendo in discussione la distinzione sociale tra chi fa ricerca e chi ne sarebbe oggetto (cfr. Hymes 1996). Per questo, l'indispensabile cooperazione che ha luogo durante il lavoro sul campo si presta ad essere interpretata come un incontro interculturale nel quale ci si sforza, reciprocamente, di farsi spiegare e spiegare, di capire ed essere capiti. Il ruolo attivo che in etnografia ormai da tempo si assegna ai soggetti della ricerca implica che il cambiamento non riguarderà, soltanto da un lato, la competenza della ricercatrice o del ricercatore.

Occorre infatti ricordare che una qualità della ricerca etnografica è che la cosiddetta domanda di ricerca iniziale spesso cambia durante la ricerca medesima, evidenziando il carattere “aperto”, “autocorrettivo” di questo metodo che mette anche a frutto “le particolari caratteristiche dell'etnografo [che] sono esse stesse strumenti di ricerca” (Hymes 1996, p. 13). Dall'altro, ma anche quella dei loro partners che, non diversamente dai primi, potranno considerare la propria identità/diversità da una, fino ad allora impreveduta, prospettiva: la richiesta di farsi insegnanti delle loro culture implica che, rispondendovi, si interroghino anche su se stessi e i propri modi. In fondo (o in conclusione), non siamo troppo lontani da una relazione o conversazione interculturali così come alcuni di noi la intendono e cercano di metterla in pratica.



Galloni 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2014; Giorgis 2014a, 2014b; Naclerio 2007; Peano 2007, 2013; Pescarmona 2010a, 2010b, 2012, 2014; Picca 2012; Rapanà 2007; Redaelli 2007; Sansoé 2007, 2012a, 2012b, 2014; Santoro 2014a, 2014b; Sartore 2014a, 2014b) offrendo risultati decisamente interessanti e innovativi sia dal punto di vista teorico sia di impegno educativo e di giustizia.



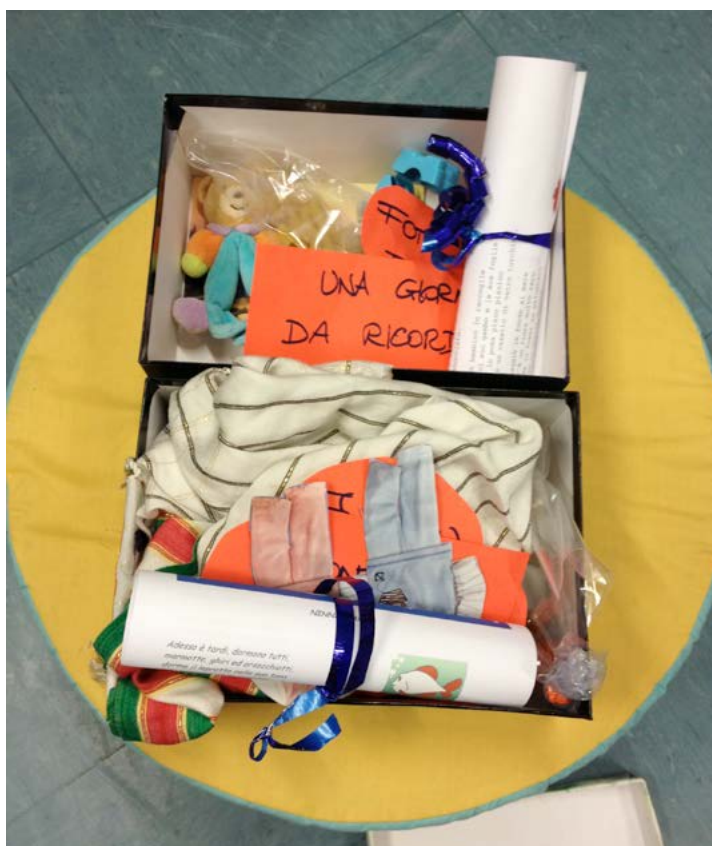
### Riferimenti bibliografici

- Augé M. (1992), *Un etnologo nel metrò*, Elèuthera, Milano.
- Bergamo M. G. (2014), "La dimensione pluri-religiosa di un microsistema extrascolastico: cambiamenti e strategie di integrazione tra identità e diversità religiosa", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Bohannan P. (1998), *Asking and Listening. Ethnography as Personal Adaptation*, Waveland Press, Prospect Heights, Ill..
- Cardini F. (2007), *Breve storia di Firenze*, Pacini Editore, Pisa.
- Costa C. (2007), "Sperimentare l'incontro: giovani migranti e italiani in un contesto educativo extra-scolastico", in Gobbo F., a cura di, *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma, pp. 101- 123.
- Costa C. (2008), "Amicizie interculturali in un contesto extrascolastico: una ricerca etnografica a Torino", in Gobbo F., a cura di, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, pp. 49- 72.
- Costa C. (2013), *Amicizie interculturali*, CISU, Roma.
- Costa C., McCune N., Hernández X., "Processi educativi ed esperienze di emancipazione. Un'etnografia dal Sud del mondo", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Fabietti U. (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Zanichelli, Bologna.
- Fabietti U. (1997), "Sulla natura di un 'sentimento': l'identità etnica", in Gobbo F., a cura di, *Cultura Intercultura*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 21-34.
- Galloni F. (2007a), "Etnografia: una scelta metodologica e non solo", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 21- 42.
- Galloni F. (2007b), "Alunni sikh a Cremona", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 43- 68.
- Galloni F. (2007c), "Giovani sikh tra gli italiani", in Gobbo F., a cura di, *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma, pp. 85- 100.
- Galloni F. (2008a), "Studenti sikh di fronte alla scelta della scuola secondaria", in Gobbo F., a cura di, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, pp. 29-47.
- Galloni F. (2008b), "Che cosa spinge le famiglie sikh a scegliere un centro di aggregazione?", in Gobbo F., a cura di, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, pp. 91- 107.
- Galloni F. (2009), *Giovani indiani a Cremona*, CISU, Roma.
- Galloni F. (2012a), "Intercultura nelle scuole professionali: tra intenti e realizzazioni", in Galloni F., Ricucci R., a cura di, *Studiare con la testa e con le mani*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 79-111.
- Galloni F. (2012b), "'Se ho sbagliato a scegliere?': fatiche di orientamenti e ri-orientamenti", in Galloni F., Ricucci R., a cura di, *Studiare con la testa e con le mani*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 143-180.
- Galloni F. (2014), "Sconfina-menti. L'etnografia come esperienza interculturale al di là della ricerca", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Giorgis P. (2014a), *Diversi da sé, simili agli altri*, CISU, Roma.
- Giorgis P. (2014b), "Parlare la lingua dell'altro come occasione per una 'etnografia del simile'", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Gobbo F. (1977a), "Relazione sull'indagine condotta a Lungro: l'identità etnica arberesh", in Harrison G., ed., *Rapporto conclusivo della ricerca-formazione su operatori culturali e agenzie socializzanti nelle Comunità Arberesh della provincia di Cosenza*, pp. 317-338 (unpubl. ms.)
- Gobbo F. (1977b), "Decentramento e partecipazione di base: il caso della Black America", in *Scuola e Città*, XXVIII, 1, pp. 32-39.
- Gobbo F. (1999), "Introduzione", in Gobbo F., Tommaseo Ponzetta M. a cura di, *La quotidiana diversità*, Imprimer Editrice, Padova, pp. 7-16.
- Gobbo F. (1999), "Religious Minority Status and Civic Identity: The Case of the Italian Waldensians", in Hakkinen K., ed., *Innovative Approaches to Intercultural Education*, University of Jyväskylä Press, Jyväskylä, pp. 200-216.
- Gobbo F. (2000a), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Gobbo F. (2000b), "Religious multiculturalism and intercultural education: reflections on the educational experiences at the Waldensian Collegio della Santa Trinità in Torre Pellice", in *Intercultural Education*, 11, 3, pp. 289-303.

- Gobbo F. (2000c), "Ethnography of Education in the Waldensian Valleys (Italy): Analysis of the Relationship between a Religious Minority Identity, Its Cultural History and Current Educational Experience", in Day C., van Veen D., eds., 1999 EERA Yearbook, Garant, Leuven, pp. 187-197.
- Gobbo F. (2001a), *Is the future a merry-go-round? Schooling and enculturation among fairground and circus children in the Padua province* (Veneto, Italy), paper presented at the PERC Colloquium, April 12, Harvard University, Cambridge, MA.
- Gobbo F. (2001b), "Cultural continuity, education and religious identity: The case of Italian Waldensians", in Kucera M., Rochex J.-Y., Stech S., eds., *The Transmission of Knowledge as a Problem of Culture and Identity*, The Karolinum Press, Prague, pp. 27-49.
- Gobbo F. (2003a), "Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese", in Gobbo F., Gomes A. M., a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma, pp. 47-120.
- Gobbo F. (2003b), "C'è una giostra nel futuro? Esperienza scolastica e processo d'inculturazione in una minoranza occupazionale nomade", in Gobbo F., a cura di, in *Etnografia dell'educazione in Europa*, Edizioni Unicopli, Milano, pp. 209-245.
- Gobbo F. (2004a), "Cultural intersections: the life story of a Roma cultural mediator", in *European Educational Research Journal*, vol. 3, no. 3, pp. 626-641.
- Gobbo F. (2004b), "L'insegnante come etnografo", in Favaro G., Luatti L., a cura di, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 126-135
- Gobbo F. (2004c), "Tra scuola e cultura: le teorie dell'antropologia dell'educazione", in Favaro G., Luatti L., a cura di, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 164-176.
- Gobbo F. (2006), "Along the margins, across the borders: Teaching and learning among Veneto attrazionisti viaggianti in Italy", in *Teaching and Teacher Education*, n. 22, pp. 788-803.
- Gobbo F. (2007a), "Alunni 'di passo'? Le narrazioni delle insegnanti sulla scolarizzazione degli attrazionisti viaggianti", in Gobbo F., a cura di, *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma, pp. 139-159.
- Gobbo F. (2007b), "Between the road and the town: the education of travelling attractionists. An ethnographic research", in Pink W. T. & Noblit G. W. eds. *International Handbook of Urban Education*, Springer, Dordrecht, pp. 481-503.
- Gobbo F. (2008), "Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale", in Gobbo F., a cura di, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, pp. 147-172.
- Gobbo F. (2009), "Moving Lives: A Reflective Account of a Three Generation Travelling Attractionist Family in Italy", in Danaher P. A., Kenny M., Remy Leder J., eds., *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, Taylor & Francis, New York, pp. 13-28.
- Gobbo F. (2011), "Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue", in *Policy Futures in Education*, v. 9, n. 1, pp. 36-42.
- Gobbo F. (2012a), "Anthropology of Education in Italy", in Anderson-Levitt K. M., ed., *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York, pp. 151-165.
- Gobbo F. (2012b), "Intercultural dialogue and ethnography. On learning about diversity in Italian multicultural classrooms", in Besley T., Peters M. A., eds., *Interculturalism, Education and Dialogue*, Peter Lang Publishing, New York, pp. 224-236.
- Gobbo F. (2014), "Interpreting Diversity: from Fieldwork to Literature towards Social and Educational Justice", (paper to be presented at the Symposium Combining Ethnographic, Narrative and Life-Historical Methods for Analyzing the Construction of Justice/injustice through Education, ECER 2014, Porto, Portugal, Sept 1-5, 2014).
- Gobbo F. (2015), "People 'of passage': an intercultural educator's interpretation of diversity and cultural identity", in Smeyers P., Bridges D., Burbules N. C., Griffiths M. Eds., *International Handbook of Interpretation in Educational Research Methods*, Springer, Dordrecht (in corso di stampa).
- Gobbo F., a cura di (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Gobbo F., a cura di (2003), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Gobbo F., a cura di (2007), *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma
- Gobbo F., Tommaseo Ponzetta M., a cura di (1999), *La quotidiana diversità*, Imprimatur Editrice, Padova.
- Gobbo F., Simonicca A., a cura di. (2014), *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Goodenough W. H. (1976), "Multi-culturalism as the Normal Human Experience", in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VII, n. 4, pp. 4-7

- Hymes D. (1996), *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*, Taylor & Francis, London.
- Naclerio L. (2007), "Il senso non comune della scuola. Antropologia di riferimento e modelli educativi nella scuola dell'infanzia multiculturale", in Gobbo F., a cura di, *Processi nelle società multiculturali*, CISU, Roma, pp. 125-136.
- Ogbu J. U. (1978), *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press, New York.
- Ogbu J. U. (1982), "Cultural Discontinuities and Schooling", in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 13, n. 4, pp. 290-307.
- Ogbu J. U. (1990), "Minority Status and Literacy in Comparative Perspective", in *Daedalus*, vol. 119, n. 2, pp. 141-168.
- Ogbu J. U. (1991), "Cultural Diversity and School Experience", in Walsh C. E., ed., *Literacy as Praxis: Culture, Language, and Pedagogy*, ABLEX Publ. Co., Norwood, NJ, pp. 25-50.
- Ogbu J. U. (1994), "From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference", in Greenfield P. M. E. Cocking R. R., eds., *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*, Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, pp. 365-391.
- Ogbu J. U. (1996), "Educazione e stratificazione sociale", in Gobbo F., a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli Editore, Milano, pp. 113-126.
- Ogbu J. U. (2003), "Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze", in Gobbo F., Gomes A. M., a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma, pp. 21-45.
- Ogbu J. U., Simons H. D. (1998), "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education", in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 28, 2, pp. 155-188.
- Peano G. (2007), "Equilibrio emotivo e narrazione etnografica", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 93-114.
- Peano G. (2013), *Bambini rom Alunni rom. Un'etnografia della scuola*, CISU, Roma.
- Pescarmona I. (2010a), "Complex Instruction: managing professional development and school culture", in Gobbo F., Jacobs G., Pescarmona I., eds., *Cooperative Learning and Intercultural Education in Multicultural Societies: Critical Reflections, special issue of Intercultural Education*, vol. 21, n. 3, pp. 219-227.
- Pescarmona I. (2010b), "Innovare l'insegnamento: lo sguardo di un gruppo di insegnanti sull'Istruzione Complessa", in Gobbo F., a cura di, *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*, Edizioni Unicopli, Milano, pp. 53-68.
- Pescarmona I. (2012), *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*, CISU, Roma.
- Pescarmona I. (2014), "L'etnografia come risorsa per l'innovazione", in Gobbo F., Simonica A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Piasere L. (1997), "Etnografia Romanì, ovvero l'etnografia come esperienza", in Gobbo F., a cura di, *Cultura Intercultura*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 35-80.
- Piasere L. (2007), "Rom, sinti e caminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione", in Gobbo F., a cura di, *Processi educativi nelle società multiculturali*, CISU, Roma, pp. 161-172.
- Rapanà F. (2007), "Gli albanesi della Macedonia in Valle di Cembra: un'indagine etnografica", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 69-91.
- Redaelli A. (2007), "Una ricerca tra le famiglie somale a Padova", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 179-199.
- Sansoé R. (2007), "Figli dell'immigrazione: nati da famiglie immigrate e cresciuti nella scuola italiana", in Gobbo F., a cura di, *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 115-140.
- Sansoé R. (2012a), *Non solo sui libri*, CISU, Roma.
- Sansoé R. (2012b), "Imparare un mestiere oggi", in Galloni F., Ricucci R., a cura di, *Studiare con la testa e con le mani*, Imprimatur Editrice, Padova, pp. 181-211.
- Sansoé R. (2014), "Scegliere una 'bassa qualifica': un percorso formativo tra stigma ed esclusione", in Gobbo F., Simonica A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Santoro R. (2014), *Prendersi cura del futuro. Storia e etnografia del lavoro cooperativo nel commercio equo e solidale*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Santoro R. (2014), "Cooperazione sociale e culture professionali: il contributo dell'etnografia del lavoro", in Gobbo F., Simonica A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Sartore E. (2014a), *Quando la storia degli altri racconta di noi*, CISU, Roma.

- Sartore E. (2014b), "Scoprire noi nella storia dell'altro. Intercultura, etnografia e coscienza storica", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze (1 ed. 1963)
- Setti F. (2014a), *Una questione di prospettive. Una ricerca etnografica tra sinti e non sinti in Trentino*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Setti F. (2014b), "Imparare attraverso la relazione e apprendere 'per gaffe'. Riflessioni sull'etnografia a partire da una ricerca sul campo tra sinti e non sinti a Trento", in Gobbo F., Simonicca A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma (in corso di stampa).
- Wolcott H. F. (1994), *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*, Sage, Thousand Oaks.
- Wolcott H. F. (1995), *The Art of Fieldwork*, Altamira Press, Walnut Creek.
- Wolcott H. F. (2004), *A scuola in un villaggio kwa-kiutl*, Imprimatur Editrice, Padova (ed. or. 1966, 1989).



Le scatole della memoria



## Sperimentare l'antropologia

Silvia Lelli

Dal punto di vista antropologico è appurato da oltre un secolo che l'intercultura sia la normale condizione umana. Cioè, l'antropologia è nata proprio perché il mondo è interculturale. Questa visione però è costantemente minacciata e occultata da varie tendenze sviluppatesi nell'ultimo secolo, che pesano molto sulla costruzione delle relazioni sociali: da un lato, la mancata diffusione della materia e di una corretta in-formazione relativa a quelle che chiamiamo 'culture' umane; da un altro, l'espandersi di tendenze economiche e politiche alterofobe di ogni tipo e capacità persuasiva, i cui interessi si reggono proprio sull'ignoranza dei fatti umani.

Ho quindi pensato un percorso interattivo con l'intento di approfondire conoscenza, consapevolezza e auto-consapevolezza sul tema 'cultura' e 'intercultura' ed ho iniziato citando un articolo di Franz Boas del 1919, sull'importanza, o meglio la necessità dell'inserimento dell'antropologia nella formazione dei giovani e la ricaduta che ha/avrebbe avuto sulla vita sociale, sulla comprensione e gestione delle relazioni umane quotidiane: "l'antropologia amplia lo sguardo sui fenomeni della civiltà e accresce la possibilità di interpretare obiettivamente i nostri atteggiamenti culturali"<sup>2</sup>. Per inciso, Boas è l'antropologo che inviò una lettera a Hitler informandolo - casomai non lo avesse saputo - del fatto che 'le razze' non esistono. Ovviamente Hitler non rispose.

Il laboratorio ha dunque l'obiettivo di 'ampliare lo sguardo', senza dimenticare di includervi noi stessi. Elementi come la data della citazione suscitano immediato interesse. Questa informazione ne introduce un'altra, che si sviluppa in modo interattivo, in un'attività divertente e costruttiva, che fornisce contenuti alla parola 'cultura': è la lettura collettiva - una frase a testa - dell'articolo di un altro antropologo, Ralph Linton, del 1936<sup>3</sup>. Anche questa data crea stupore perché contrasta con le aspettative - cioè rende visibili i nostri pregiudizi - sul fatto che l'intercultura sia qualcosa di nuovo e necessiti chissà quali recenti scoperte per essere 'gestita'. L'articolo è il serissimo ma comichissimo "Studio sull'uomo", in cui l'autore smonta pezzo pezzo, con ineccepibile correttezza

scientifico, la credenza occidentale in una (propria, ideale) 'purezza' culturale. Leggerne una frase a testa rende il gruppo artefice della decostruzione di un pregiudizio comune, il più delle volte inespresso, relativo alla credenza in 'culture' come compartimenti stagni, non comunicanti, non reciprocamente influenzabili, contenitori precostituiti... invece che costruiti da noi, giorno dopo giorno, con i fatti e le parole che decidiamo di mettere in atto.

Questa lettura collettiva è l'inizio del lavoro cognitivo di trasferimento del concetto di 'varietà (inter)culturale' dall'immaterialità dell'articolo alla concretezza dell'esperienza: il racconto di Linton è stato riportato al qui-ed-ora della stanza, degli oggetti presenti, delle parole che usiamo. In particolare, dato che erano presenti nella stanza grandi scatole contenenti oggetti vari, le ho usate per un esperimento. Inutile dire che questi oggetti e le scatole stesse presentavano caratteri 'interculturali': quella del bambino romeno era foderata con la bandiera brasiliana, quella della bambina sudamericana era decorata con motivi Liberty inglesi, e così via, e tutte contenevano oggetti dalle provenienze più varie.

Dopo questa semplice osservazione le-i partecipanti, senza necessità di altri stimoli, individuano via via le componenti culturali presenti nella stanza, toccando con mano la varietà culturale del 'loro' contesto, riconoscendo che nessuno è 'rinchiuso in una sola cultura'. Dopo pochi minuti dall'inizio dell'incontro è molto chiaro che l'intercultura è la normale condizione umana, e che problemi, incomprensioni e disaccordi tra le persone non dipendono dalla diversità culturale, nella cui miscela viviamo senza nemmeno farvi caso.

La domanda che ci siamo posti a questo punto è: allora, se non dipendono dalle diversità culturali da cosa dipendono contrasti, conflitti, difficoltà d'intesa? Comunico la risposta dell'antropologia, cioè che dipendono da condizioni e trattamenti sociali, che a loro volta dipendono da poteri politici ed economici, di cui gli elementi culturali sono espressioni, in un complesso intreccio tra micro e macrocontesti.

Certo, nei microcontesti quotidiani l'incompren-

<sup>2</sup> "It [anthropology] broadens the outlook upon the phenomena of civilization, and increases the power of objective interpretation of our cultural attitudes." (p 42). Boas F., *Report on the Academic Teaching of Anthropology*, *American Anthropologist*, 1919, vol. 21: 41-48.

<sup>3</sup> Linton R., *Lo studio dell'uomo*, Bologna, Il mulino, 1973, pp. 359-60.

sione delle reciproche lingue non aiuta... Ho fatto in modo di porre l'accento su reciproche, per aprire alla possibilità di concepire un ambiente plurilingue, nel quale anche educatori e insegnanti possono conoscere almeno a livello elementare varie lingue, mentre di solito la 'responsabilità linguistica' è intesa a senso unico, come esclusivo 'dovere dello straniero'. Certamente le lingue hanno importanza nelle relazioni con le famiglie, ma per 'comunicare' con un neonato forse la lingua non è l'ostacolo principale.



Per approfondire alcuni aspetti della diversità 'culturale e linguistica' propongo il gioco della Storia di Abigail<sup>4</sup>, concepito in modo da far emergere le divergenze di valori e di visioni del mondo tra le-i partecipanti: il gioco crea un contesto che permette di rilevare queste differenze e conduce a una presa di coscienza dell'alterità che esiste anche all'interno di un piccolo gruppo, circoscritto e definito come 'culturalmente, linguisticamente e professionalmente omogeneo'; permette di sperimentare la gestione - e soprattutto l'auto-gestione - dei contrasti che emergono nelle accese discussioni su valori anche molto divergenti, 'allena' alla necessità di rispetto dei punti di vista diversi dai nostri e a sviluppare pratiche di negoziazione necessarie alla convivenza in un contesto interculturale. Permette di osservare quanto sia facile entrare in conflitto con le persone a noi più vicine per educazione, tradizioni, abitudini, lingua - colleghi<sup>5</sup>, vicini\* di casa, amici\*, fratelli, sorelle, parenti... - proprio quelle con cui riteniamo di condividere 'una cultura'. Quest'attività di emersione delle diversità di valori e punti di vista e relativa necessità di negoziazione rispecchia, nella dimensione micro-contestuale, proprio i processi storico-sociali che producono inevitabilmente 'interculturali'.

Questi percorsi che congiungono informazioni ed esperienze agiscono a livello cognitivo e performativo producendo nuove consapevolezze vissute, 'scoperte' momento dopo momento dai soggetti stessi, che le elaborano attivamente nel contesto umano e spaziale del loro lavoro quotidiano. Comportano quindi - diversamente dai dettami pedagogici, teorici o moralisti - 'effetti pragmatici' capaci di decostruire stereotipi e pregiudizi e di mettere in luce atteggiamenti inveterati, inutili e inefficaci sul piano relazionale. Anche la congiunzione 'luogo e gruppo' agisce a livello simbolico-cognitivo, permettendo di col-

legare al vecchio contesto nuovi input e nuove idee su strategie interazionali e linguistico-dialogiche che possono modificare le estenuanti e ristrette routines quotidiane.

Osservando come viene svolto il gioco è possibile anche avere un riscontro in tempo reale del grado in cui sta avvenendo o meno il 'passaggio' di queste nuove 'in-formazioni cognitive' e l'acquisizione di competenze relazionali nella gestione dei conflitti di valore; sebbene i risultati di questi percorsi non siano del tutto visibili nell'immediato, è possibile percepirne un'attuazione, una ricezione che consentirà il loro permanere nel tempo.



Il percorso procede con qualche altra informazione antropologica, soprattutto quando essa sia richiesta, indice del fatto che il lavoro svolto fin qui ha aperto una curiosità ne\* partecipanti - cosa che puntualmente accade. Queste ulteriori informazioni riguardano modelli di educazione non-occidentali tratti da vari testi etnografici, da Margaret Mead e George Bateson alla più recente Elinor Ochs<sup>6</sup>; sollevano molto interesse e sviluppano ulteriori curiosità, domande, comparazioni, osservazione dell'intreccio di similarità e differenze e, importante, suggeriscono atteggiamenti di auto-osservazione e relativizzazione dei 'nostri' metodi educativi.

La conclusione 'ufficiale' riguarda proprio questo aspetto; partendo infatti dall'illustrazione del metodo di ricerca etnografico usato dagli antropologi - che ci ha permesso di acquisire qualche conoscenza in più sulla complessità culturale umana - faccio notare che esso è utile anche a\* insegnanti, in due modi: da un lato, con la lettura di interessanti etnografie, che ampliano la nostra visione del mondo; da un altro, perché applicare questo tipo di 'curiosità', di 'osservazione partecipante' nei nostri contesti di lavoro, includendovi noi stessi, permette di osservare il contesto - comprese le relazioni con i genitori e con il territorio - e un'auto-osservazione del proprio comportamento, fornendo elementi importanti per migliorare le nostre interazioni. Permette di conoscere elementi culturali e relazionali a cui noi stiamo contribuendo e che quindi possiamo co-gestire: in particolare, da eventuali diversità di 'origine' o 'radicate nel passato', si sposta l'attenzione sulla diversità dei punti di vista realmente presenti, si creano atteggiamenti di com-

<sup>4</sup> Tratta dalla pubblicazione *Educare ai diritti umani*, Amnesty International, Palermo, 2007.

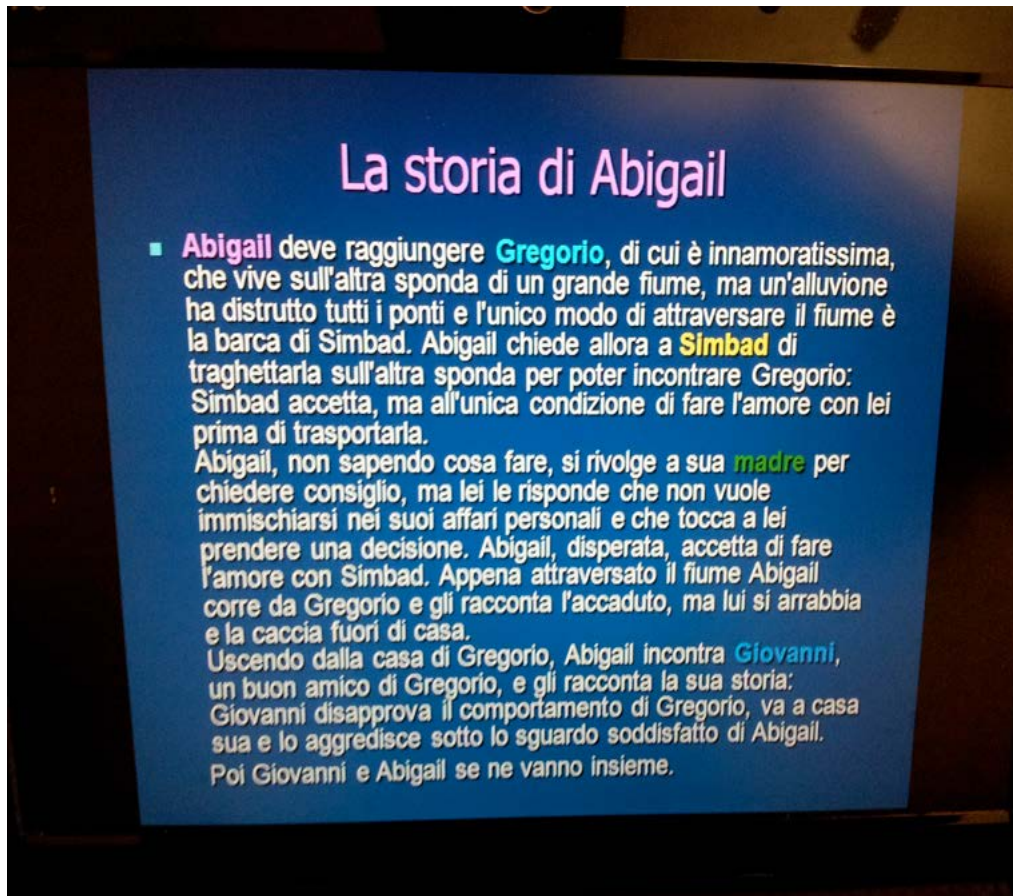
<sup>5</sup> Per evitare connotazioni di genere l'autrice ha scelto di sostituire la desinenza con un asterisco.

<sup>6</sup> Ochs E., *Linguaggi e culture. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Carocci, Roma, 2006.

preensione e interesse per la negoziazione. Si rivelano elementi di un ambiente 'normalmente interculturale', che osservati e compresi rendono le relazioni meno imprevedibili, stressanti, ansiogene<sup>7</sup>.

### Riferimenti bibliografici

- Amnesty International (2007), *Educare ai diritti umani*, Palermo.
- Boas F. (1919), "Report on the Academic Teaching of Antropology", *American Antropologist*, vol. 21, pp. 41-48.
- Caronia L. (1996), "Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative", in E. Nigris, a cura di, *Educazione interculturale*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Lelli S. (2011), "Etnografia della scuola: storie di ordinaria diversità", in I. Acocella a cura di, *Aspetti metodologici su immigrazione e scuola*, Bonanno, Roma, pp. 107-131.
- Lelli S. (2014), "Introduzione. Risorse della diversità nella scuola 'al futuro', intersoggettiva e cooperativa", in S. Lelli, S. Tirini, F. Sacchetti, a cura di, *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 83-89.



<sup>7</sup> Caronia L., "Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative", in Nigris E., (a cura di), *Educazione interculturale*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1996.

# Narrare, narrarsi... Idee e pratiche per un'educazione interculturale a partire dal metodo narrativo

Monica Mezzini

*Tutto è narrazione... se per narrazione si intende l'umano tentativo di comunicare il proprio vissuto, passato o presente, individuale o collettivo che sia! Se trasmettiamo concetti logici e conoscenze caricandoli di vissuti emotivi, noi non informiamo... noi narriamo!*

La narrazione assume significato se qualcuno ascolta, per questo possiamo definirlo un processo collettivo. Quindi, la narrazione è ascolto, emozione e relazione. In ambito educativo, la narrazione è lo strumento privilegiato per attivare pratiche interculturali. In questo contesto, utilizziamo il termine interculturale in senso ampio: educare all'interculturalità non significa soltanto conoscere l'altro con le sue differenze culturali, ma con ciò si intende soprattutto educare alla curiosità, alla capacità di affrontare la complessità e il meticcio come condizione "naturale" della convivenza fra individui diversi, significa non fermarsi all'ovvio e al pregiudizio.

Significa sviluppare concetti di interdipendenza senza negare ciò che ciascuno di noi è, è stato e sarà. È importante valorizzare l'identità di ciascuno perché, come ci insegna Senghor, se ciascuno di noi ha radici forti -proprio come l'albero-, allora non ha paura di tendere i propri rami verso l'alto o, metaforicamente, verso l'altro.

La narrazione è interazione, condivisione, apprendimento e memoria. Non è sufficiente parlare dell'altro, occorre dar voce all'altro per realizzare efficaci pratiche interculturali.

Nei nidi d'infanzia, se osserviamo i bambini, ci accorgiamo subito che essi comprendono storie ancor prima di imparare a parlare e assumono più facilmente concetti logici se questi sono inseriti in una storia. Pensiamo, ad esempio, alla loro capacità di mettersi nei panni degli altri attraverso il processo di identificazione con i personaggi di fiabe e racconti.

Con il metodo narrativo favoriamo l'empatia e praticiamo il decentramento. Mi piace pensare che sia possibile affrontare concetti antropologici complessi, utilizzando attività narrative come mediazione, anche nei nidi per l'infanzia. Ciò che rende una sfida il " mestiere dell'educatore", infatti, sta proprio nella sua capacità di tradurre a minimi termini essenziali concetti astratti complessi e saperli trasformare in attività

semplici, concrete e simboliche. Prendiamo ad esempio il concetto di interdipendenza. Posso "tradurre" il termine astratto di "legame" con nastro o corda e far sperimentare anche al bambino più piccolo l'effetto di essere trainato e quello di attirare a sé i compagni che sono attaccati al nastro. Io posso cadere, far cadere o sostenere, oppure possiamo muoverci insieme per andare in una stessa direzione... In pratica, non è necessario dire: "Oggi parliamo di interdipendenza" per trasmettere il concetto e sperimentarne gli effetti.

Analogamente, possiamo favorire il contrasto del pregiudizio attraverso attività ludiche, con l'aiuto di personaggi presi a prestito dalle fiabe che non si comportano secondo le aspettative: la strega brutta è gentile e buona con i bambini, la bella fata è dispettosa e bugiarda. Il mostro è timido, vuole giocare e cerca di fare amicizia. La letteratura per l'infanzia contemporanea è ricca di personaggi e storie che si prestano a tale uso. (Cfr. bibliografia a pp. 27,28,29)

Se all'interno di un'istituzione educativa intendiamo sviluppare competenze interculturali, dobbiamo necessariamente porre l'attenzione sul vissuto e sulle competenze che gli adulti che lavorano in tale contesto sanno mettere in gioco.

Infatti, la relazione educativa non è mai neutrale, soprattutto quando sono in ballo i valori, le credenze e le emozioni personali, quali la paura, la diffidenza, ma anche la fiducia e la curiosità.

Praticare intercultura significa quindi anche mettere in discussione se stessi. L'educatore deve essere disponibile a riflettere sui propri atteggiamenti educativi e a condividere con gli altri adulti coinvolti nell'azione educativa gli obiettivi e lo "stile" che l'istituzione si pone. Non di meno è importante dare spazio e ascolto ai genitori, coprotagonisti dell'alleanza educativa che nasce e si sviluppa nell'incontro interculturale.

Lo scambio interculturale può essere favorito dalle narrazioni reciproche, dove l'ascolto, l'osservazione e la sospensione del giudizio dell'educatore diventano strumenti fondamentali per il successo dello sviluppo di competenze interculturali, in particolare negli adulti. Concretamente, è necessario coinvolgere i genitori in attività di narrazione su azioni e tradizioni legate ai paesi d'origine, ad esempio, attraverso percorsi ludici

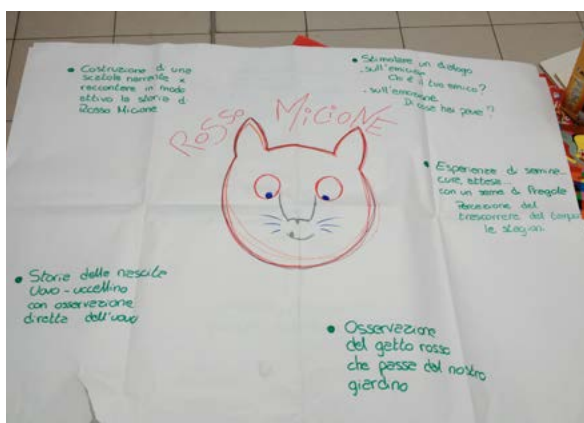


e di narrazione sul significato e sulle modalità di attribuzione dei nomi, o attraverso lo scambio di pratiche culturali di cura e maternage.

È buona pratica che ogni nido componga una propria, ricca, biblioteca di testi di letteratura per l'infanzia, utili a sviluppare le competenze finora descritte, ma importantissime risultano anche le narrazioni viventi alle quali attingere per rendere efficace la propria azione, soprattutto in ambito interculturale.

Mai come in questo momento si sente l'esigenza di una scuola che educi all'ascolto, al rispetto dell'io e dell'altro, alla cura di ciò che è nostro, cioè di tutti.

La scuola è e deve essere un luogo e un processo di crescita insieme. A scuola si cresce con gli altri, si impara gli uni dagli altri e il Nido è, per definizione, un luogo di accoglienza reciproca e di crescita collettiva.



### Riferimenti bibliografici

- Caizzi R. & Mezzini M. (1998), *Narrare narrarsi: itinerari di educazione interculturale nello spazio del racconto*, CLUEB, Bologna.
- Callari Galli M. (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Ed. Booklet, Milano.
- Calvino I. (1993), *Fiabe italiane*. Mondadori, Milano [In particolare le storie di Giufà].
- Mezzini M. & Rossi C. (1997), *Gli specchi rubati: percorsi multiculturali nella scuola elementare*, Meltemi, Roma.
- Ongini V. (1999), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.
- Ongini V. e Carrer C. (2009), *Le altre cenerentole*, Sinnos, Roma.
- Senghor L. (1963), *Poesie*, a cura di Carlo Castellaneda, *Nuova Accademia*, Milano.
- Mezzini M. (1994) "Servizio Consulenza Scuole di Rotterdam. Pregiudizi: suggerimenti per le animazioni", in M. Mezzini, T. Testigrosso & A. Zanini. *La fabbrica del pregiudizio: per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, ECP, Firenze.





## Alcuni testi di letteratura per l'infanzia utili per affrontare tematiche interculturali

Monica Mezzini

- Aa.Vv. (2000), *Io sono... e tu chi sei?* La Coccinella, Varese.
- Abbatiello A. (1998), *La cosa più importante*, Fatatrac, Firenze.
- Abbatiello A. (2000), *L'oggetto misterioso*, Fatatrac, Firenze.
- Alemagna B. (2013), *Che cos'è un bambino*, Topi-Pittori, Milano.
- Agostinelli M. E. (1990), *Sembra questo, sembra quello...* Emme edizioni, Milano.
- Altan (1998), *Kamillo Kromo*, Edizioni EL, Trieste.
- Altan (2000), *Pimpa vola in Africa*, Franco Panini Ragazzi, Modena.
- Altan e Pardi F. (2011), *Piccolo uovo*, Lo Stampatello, Milano.
- Battut E. (2002), *Ric e Ric. Storie di un orco e un folletto*, Bohem Press, Padova.
- Battut E. (2008), *Rosso Micione*, Bohem Press, Padova.
- Battut E. (2005), *Oh, che uovo!* Bohem Press, Padova.
- Bellini E., Caccia M. (2009), *Ninna nanna per una pecorella*, Topipittori, Milano.
- Bischonier H. (1996), "Il Mostro Peloso e altre storie", in: *Storie per ridere*, Einaudi ragazzi, Torino.
- Braun S. (2010), *Miiaau e le piccole sedie*, Bohem Press, Padova.
- Bresner L. (2000), *Un sogno per tutte le notti*, Mot-ta Junior, Milano.
- Bridges S.Y. (2005), *Il sogno di Rosso ciliegia*, Mot-ta Junior, Milano.
- Carle E. (1989), *Il camaleonte variopinto*, Mondadori, Milano.
- Carle E. (2003). *"Adagio, adagio, adagio", dice il bradipo*, Mondadori, Milano.
- Carle E. (2009). *Martedì: spaghetti!* La Margherita Edizioni, Milano.
- Cave K. e Maland N. (2002), *Il Piccolo Grogio Coraggioso*, Il Castoro, Milano.
- Coat J. (2006), *Io non sono come gli altri*, La Margherita Edizioni, Milano.
- Corentin P. (2001), *L'Africa di Zigomar*, Babalibri, Milano.
- Corentin P. (2006) *Patatrac!* Babalibri, Milano.
- Corentin P. (2009), *Non dimenticare di lavarti i denti*, Babalibri, Milano.
- De Beer H. (2002) *Piuma dove vai?/ Piuma nel paese delle tigri*, Nord-Sud Edizioni, Milano. (Cfr. le altre avventure di Piuma).
- De Vries A. e Min W. (2001), *Grigiolina*. Leminscaat, Milano.
- Elzbieta (1995), *Piccolo-Grigio*, AER, Bolzano.
- Escoffier M., Maudet M. (2012), *Buongiorno postino*, Babalibri, Milano.
- Favaro G. e Giusti M. (1994), *Un libro lungo un mondo*, Giunti, Firenze.
- Favaro G. e Juracovic D., (2010), *Piccoli topi e grandi elefanti*, Carthusia, Milano (n.r. e altri titoli in edizione bilingue).
- Feiffer J. (2000), *Abbaia, George*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato.
- Fox M. e Oxenbury H. (2009), *Dieci dita alle mani, dieci dita ai piedini*, Il Castoro, Milano.
- Francella G. (2010), *Amico Ragnolo*, Fatatrac, Firenze.
- van Genechten G. (2009), *Indovina chi...* Il Castello, Milano.
- Gioda P., Merana C. e Varano M. (1998), *Fiabe e intercultura. Quaderni dell'interculturalità 9*, EMI, Bologna.
- Goede I. (1996), *Il piccolo indiano*, Lemniscaat, Milano.
- Goffin J. (1991), *"Ah!" ./ "Oh!"* Emme Edizioni, Trieste.
- Gossens P. e Robberecht T. (2005), *Benno non ha mai paura*, Clavis, Milano.
- Goron K. e Galletti M. (1992), *La volpe e la vecchiana.*, Fiaba Curda, Campomarzo Editrice, Bologna.
- Horn P& Kadmon C. (1993), *Quando sarò grande...* Nord Sud Edizioni.
- Ichikawa S. (2003), *Baobabà*, Babalibri, Milano.
- Ichikawa S. (2004), *Ci sono gli orsi in Africa?* Babalibri, Milano.
- Joosse B. M., *Mamma mi vuoi bene?* Bompiani, Milano.
- Krenzer R. e Bourykin A. (1998), *Piccolo fratello Vento Veloce*, Arka, Milano.
- Lazzarato F. (1992), *Fiabe da tutti i luoghi. /Fiabe notturne da tutto il mondo e altri...*, Mondadori, Milano.
- Libertini A. (1992), *Diversi amici diversi*, Fatatrac, Firenze.

- Lighfoot M. (2009), *Topino Timidino*, Emme Edizioni, Trieste.
- Lionni L. (2006), *Guizzino*, Babalibri, Milano.
- Lionni L. (2006), *Pezzettino*, Babalibri, Milano.
- Lionni L. (1999), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano.
- Lionni L. (2012), *Un colore tutto mio*, Babalibri, Milano.
- Lionni L. (2011), *La casa più grande del mondo*, Babalibri, Milano.
- Loo S. (2001), *L'aquilone di Ping-Li*, Lemniscaat, Trieste.
- Loverseed A. (1990), *Evviva Tikkatoo*, International Publishing Enterprise, Roma.
- Manetti S. (a cura di) (2004), *Guarda che faccia!* Giunti Kids, Firenze.
- Masini B. & Trabacchi F. (2001), *Nella tana del bambino*, Arka, Milano.
- McKee D. (1994), *Tucano Tuttonero*, E. Elle, Trieste.
- McKee D. (1978), *Bianchi e Neri*, E. Elle, Trieste (Ed. orig. Ing.: Tusk Tusk. Andersen Press London)
- McKee D. (1990), *Elmer, l'elefante variopinto*, Mondadori, Milano.
- Müller B. (2004), *Soledad e la nonna*, Nord-Sud Edizioni, Milano.
- Munari B. (2007), *Cappuccetto Verde*, Corraini, Mantova.
- Nascimento D. (2002), *Giocando con il samba*, Sinnos Editrice, Roma.
- Le Néouanic L. (2005), *Piccola Macchia*, Giannino Stoppani Edizioni, Bologna.
- Ocelot M. (2000), *Kirikù e la strega Karabà*, Ape Junior, Milano.
- Oram H. e Ross T. (1997), *La principessa numero due*, Piemme Junior (Il battello a vapore), Casale Monferrato.
- Oram H. (1990), *Proprio come noi*, Emme Edizioni, Trieste.
- Pfister M. (1999), *Arcobaleno*, Nord Sud Edizioni, Milano.
- Pin I. (2001), *Il nocciolo*, Nord Sud Edizioni, Milano.
- Piumini R. e Grobler P. (2001), *Il medico Me Di Cin*, Lemniscaat, Milano.
- Quarenghi G. e Orecchia G. (1996), *Chi cerca due piante.../ Chi cerca un drago.../ Vedo un sole...* Ed. Primavera, Firenze.
- Quarenghi G. e Orecchia G. (2006), *Guarda guarda... Guarda bene!* Giunti Kids, Firenze.
- Quarenghi G. e Orecchia G. (2003), *Lupo lupo, ma ci sei?* Giunti kids, Firenze.
- Raga S. e Nencini P. (2007), *Indovina indovinello*, Giunti Kids, Firenze.
- Ravishankar A. e Pieper C. (2007), *L'elefante non dimentica*, Edizioni Corraini, Mantova.
- Ross T. (2004), *Voglio crescere*, Mondadori, Milano.
- Scheffler U. (1997), *Tutti lo chiamavano Pomodoro*, Nord Sud Ed., Milano.
- Sepúlveda L. (1996), *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, Salani, Firenze.
- Solotareff G. (2006), *Tu grande e io piccolo*. Babalibri, Milano.
- Stohner A. e Wilson H. (2005), *La pecora Carlotta*. Emme Edizioni, Trieste.
- Trivizas E. e Oxenbury H. (1994), *I tre piccoli lupi e il maiale cattivo*, Castalia, Torino.
- Tonucci F. (2002), *Il paese dei quadrati*, Orecchio acerbo editore, Roma.
- Uberuaga E. (1994), *Gilda, la pecora gigante*, Arka, Milano.
- Valtieri A. e Micheli M. (2011), *In viaggio con papà*, Giannino Stoppani Edizioni, Bologna.
- Velthuijs M. (1993), *Il ranocchio innamorato*, Mondadori, Milano.
- Velthuijs M. (1995), *Troppo rumore*, Aer Ed., Bolzano.
- Velthuijs M. (1997), *Il ranocchio felice*, Mondadori, Milano.
- Vis L.J. e Piumini R. (2000), *Pico Pecora*, Lemniscaat, Milano.
- Wagener G. (1994), *Lupacchiotto*, Arka, Milano.
- Weigelt U. & Piepenbrink A. (2001), *Arriva il vom-bato*, Nord Sud Ed., Milano.
- Wendt C. (1994), *Emi e Guendi*, Jaca Book, Milano.
- Willis J. e Ross T. (2008), *Paolona Musona*, Il Castoro, Milano.
- Willis J. e Ross T. (2007), *Gisella Pipistrella*, Il Castoro, Milano.
- Wilsdorf A. (2000), *Fior di Giuggiola*, Babalibri, Milano.
- Wolfsgruber L. (2003), *Lupo o pecora?* Arka, Milano.



SECONDA PARTE

# INTERCULTURALITÀ E PLURILINGUISMO



## La crescita plurilingue di bambine e bambini in nidi interculturali

Maria Omodeo

Gli obiettivi principali di un programma interculturale e multilingue in un contesto educativo sono: l'equità, ovvero pari opportunità per tutti i bambini; un approccio multiculturale che sostiene il pluralismo culturale al posto di assimilazionismo e segregazione culturale<sup>8</sup>; l'attenzione al processo attraverso il quale una persona sviluppa un atteggiamento multiculturale; la prevenzione e il contrasto di ogni forma e manifestazione di razzismo, pregiudizio e discriminazione.

Per raggiungere questi obiettivi, il progetto europeo a cui il presente testo fa riferimento<sup>9</sup>, ha evidenziato come sia prioritario trasformare l'ambiente educativo nel suo complesso:

- l'atteggiamento di chi opera in contesti educativi;
- le aspettative nei confronti di bambini e bambine, famiglie e gruppi linguistici o nazionali;
- le strategie educative;
- il clima del gruppo di bambini.

Nei nidi come nelle scuole, infatti, spesso è presente un "curriculum nascosto"<sup>10</sup> che impedisce ad alcuni gruppi di bambini di sviluppare appieno il proprio potenziale (compresi coloro la cui prima lingua non è quella ufficiale del paese in cui crescono, se il curriculum non fornisce le stesse opportunità di apprendimento). Queste bambine e questi bambini spesso non ricevono nella loro prima lingua gli stessi input che ricevono i loro coetanei perché manca loro tutta quella componente che di solito si sviluppa all'interno dei nidi e poi delle scuole frequentati; oppure educatori ed educatrici talora vivono situazioni di ansia rispetto al fatto di essere capiti o di capire (anche se

la situazione di un neonato di madrelingua italiana inizialmente non è diversa). Allo stesso modo, più avanti nella sua vita, un bambino che a casa parla una lingua diversa da quella standard nazionale, troverà insegnati che potrebbero nutrire basse aspettative di successo nei suoi confronti, erroneamente convinto che il fatto di essere esposto a due lingue costituisca per lui un ostacolo: in questi casi l'insegnamento tende a focalizzarsi sull'apprendimento lessicale e grammaticale piuttosto che sullo sviluppo del senso critico e su uno spontaneo uso creativo della lingua, prima o seconda che sia.

### Riflessioni:

*Quali termini di solito vengono appresi in famiglia e quali al nido (es: colori, forme...)?*

*Quali termini che definiscono i cibi sono stati appresi in famiglia e quali al nido o a scuola da te stesso/a o da un tuo figlio/a?*

*Un bambino o bambina che a casa segue uno stile alimentare diverso da quello del nido, dove apprende i termini che gli/le servono per parlarne con il gruppo dei pari?*

Nel 1871, l'antropologo Tylor definì la cultura come "quel complesso insieme che include le conoscenze, le credenze, le arti, la morale, le leggi, i costumi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società" (E. B. Tylor, 1958). Definizioni più recenti di cultura sono invece più incentrate sulla condivisione di conoscenza e di sistemi di credenze, piuttosto che sulle abitudini e sui comportamenti. Spradley e McCurdy (1975) definiscono la cultura come "la conoscenza acquisita che le persone usano per interpretare l'esperienza e per

<sup>8</sup> L'assimilazione è il processo per cui un gruppo culturale è assorbito da un altro. Il pluralismo culturale, a differenza dell'assimilazione non pretende che i bambini che non parlano la lingua ufficiale di un paese la apprendano a scuola a spese della propria lingua, né tanto meno incoraggia la separazione dei bambini nelle scuole a seconda della loro lingua madre. Ci sono varie condizioni necessarie per lo sviluppo del pluralismo culturale nelle scuole: aspettative positive di educatori ed insegnanti nei confronti di tutti, un ambiente di apprendimento che incoraggi una positiva interazione fra i gruppi e un curriculum che valorizzi i contributi, gli usi e le lingue di tutti i gruppi e non solo di quelli dominanti.

<sup>9</sup> Il progetto a cui si fa ampio riferimento nel presente articolo è "Effective teaching and learning for minority-language children in pre-school", sostenuto dalla Commissione Europea. Capofila del progetto era l'Associazione Internazionale Step by Step (ISSA), organizzazione non governativa fondata in Olanda nel 1999, che unisce individui ed organizzazioni in un network per promuovere principi di democrazia e partecipazione di genitori e comunità nell'educazione prescolare dei bambini. Il Cospe era partner e valutatore del progetto.

<sup>10</sup> Secondo la definizione di Nieto (1996, p.42) per "curriculum nascosto" s'intendono quei messaggi che sebbene non siano parte del curriculum ufficiale, hanno ugualmente un impatto sugli alunni. Questi messaggi spesso contraddicono le politiche e gli obiettivi ufficiali della scuola, rispetto ai quali possono avere un impatto molto più forte. Per esempio, anche se gli insegnanti e le scuole affermano di essere impegnati a favore di una educazione equa, in realtà le scuole riflettono e riproducono la stratificazione in classi sociali della società. Razzismo, classismo e altre forme di discriminazione (incluso l'aver attese più basse per alcuni alunni e più alte per altri) rendono inappropriato l'ambiente dell'apprendimento per molti studenti.



generare comportamento sociale". Infine, il concetto più recente di cultura la vede come un sistema condito di conoscenze e credenze, che configura le percezioni umane e genera il comportamento sociale, in linea con la definizione di educazione multiculturale perché include lo sviluppo di standard multipli di percezioni, credenze, azioni e valutazioni. L'antropologo Ulf Hannerz (1992, pagg. 15, 16) descrive la cultura come "significato collettivamente, socialmente organizzato" distribuito in maniera diseguale (nel senso che alcune persone hanno più competenze culturali di altre). La diffusione del termine "multiculturalità" nella pratica educativa ha aiutato a cambiare il concetto omogeneo di cultura della maggioranza ed oggi si parla di "culture" piuttosto che di "cultura presumibilmente condivisa da chiunque appartenga ad un gruppo o ad una nazione": una delle principali cause di questo cambiamento sono stati i movimenti politici delle minoranze che sono riusciti a portare all'attenzione dei gruppi più avvantaggiati di cittadini le richieste di equità sulla base del riconoscimento della diversità. In seguito, molti sociologi hanno riconosciuto non solo l'esistenza di differenze culturali all'interno di uno stato e il loro ruolo e contributo positivo, ma anche di resistenze interne dovute alla stratificazione sociale.

In contrasto con il tradizionale concetto della cultura come singolare, l'antropologo Goodenough (1976, p.5) ha argomentato che il multiculturalismo è la normale esperienza umana, come evidenzia nel suo articolo Francesca Gobbo anche nel presente volume. Tutti gli esseri umani vivono in quello che per loro è un mondo multi-culturale, nel quale consapevolmente riconoscono gruppi di altri cui spettano diverse attribuzioni culturali. Nel processo di apprendimento, le persone inevitabilmente scoprono di non poter avere le stesse aspettative da parte di tutti. I bambini imparano che le aspettative dei loro genitori e degli altri adulti non sono le stesse rispetto alle aspettative dei loro compagni di gioco. Ci sono diversi ruoli-aspettative che si accompagnano a diverse relazioni e situazioni sociali. Ognuna di queste diverse aspettative costituisce una diversa cultura che deve essere appresa.

Il multiculturalismo ci insegna che siamo tutti socialmente, culturalmente, linguisticamente collocati, influenzati per esempio dalla cultura (o dalle culture) in cui siamo nati e / o cresciuti –anche se in maniera non definitiva e con la costante possibilità di cambiare. La gamma della diversità culturale è più ampia in società complesse, nelle quali la competenza multiculturale ha un ruolo importante nell'accesso al potere e ai privilegi. Le persone inventano costantemente cultura, la mantengono, riflettono su di essa

e la trasmettono. La flessibilità con cui ci muoviamo in queste situazioni è quello che crea opportunità per noi nella vita e che ci dà più accesso al potere e ai privilegi.

### **Riflessioni:**

*Potete dire di "appartenere" ad una determinata cultura?*

*Quanto vi permette di avere più accesso al potere e a privilegi il fatto di essere in grado di spaziare attraverso diverse culture?*

*Chi non è in grado di spaziare attraverso diverse culture e perché?*

I genitori sono i primi educatori dei bambini: si tratta di un processo che avviene già prima della scolarizzazione, accanto alla scolarizzazione e anche a dispetto della scolarizzazione. Questo processo non si conclude mai poiché tutti noi – anche da anziani – siamo coinvolti in un processo di formazione continua.

Il processo educativo comincia già quando i genitori fanno delle ipotesi sul sesso del nascituro, considerazioni sulla sua posizione all'interno della famiglia, decidono il nome da dare, ecc.. Facendo questo, in misura maggiore o minore, fanno uso delle loro conoscenze, delle loro aspettative ed esperienze. La famiglia e la comunità svolgono un ruolo fondamentale nell'educazione del bambino trasmettendogli schemi culturali e la capacità di apprenderli, anche inconsapevolmente.

### **Riflessioni:**

*Pensate ad esempi ed esperienze che avete avuto con la trasmissione culturale. Per esempio, quali sono i nomi che persone da voi conosciute hanno dato a bambini appena nati? In che misura questi erano indicatori di continuità a discontinuità culturale? (Nel dare il nome è seguita la tradizione oppure la cultura pop e dei media è diventata più importante così che il nome del bambino è più legato al presente che al passato?)*

*Come avete risposto ai bisogni e alle attese di bambini appena nati?*

*Chi si prende cura di loro nella vostra famiglia?*

*Fra le persone che conoscete e che hanno bimbi piccoli o bimbe piccole, hanno tutti lo stesso modo di stare con figli e figlie, parlando e giocando con loro?*

*Nella vostra famiglia al momento della nascita di un nuovo bimbo, tutti seguono le stesse modalità di presentarlo in famiglia e in società? Chi sceglie il nome del neonato?*

*Che influenza ha sui bambini un differente comportamento?*

Lingua e cultura sono strettamente intrecciate. I bambini imparano molto presto che la lingua da loro parlata li identifica come membri di un determinato gruppo. Secondo Piper (1998, p. 7), "i bambini acquisiscono la loro prima lingua all'interno della loro so-

cietà di parlanti. Imparano la lingua al fine di diventare parte di quella società, e il loro apprendimento implica una serie di funzioni sociali del linguaggio". Ada (1998, p. 183) rinforza questo concetto, affermando che "il linguaggio è un segno di identificazione, di appartenenza".

Dobbiamo dare adeguata considerazione a tale processo educativo al di fuori del nido e poi della scuola, perché l'insegnamento e l'apprendimento della lingua ne è fortemente influenzato, a livello familiare e comunitario. È stato riscontrato che la discontinuità fra la cultura della famiglia e della comunità e la cultura dei servizi educativi e della scuola (spesso modulati sulla maggioranza) possono causare basse performance, fallimenti, esclusione o autoesclusione di gruppi minoritari.

Una discontinuità nel linguaggio può essere un problema per molti bambini e può essere dovuta alla differenza tra:

- dialetto e lingua nazionale
- versione non standard della lingua parlata a casa e versione standard
- diverso riconoscimento ricevuto dalle diverse lingue presenti nello stesso ambiente sociale (come nel caso delle società multiculturali caratterizzate dalla presenza di minoranze interne, immigrati, rifugiati, oltre che dalla differenziazione in classi sociali che spesso si riflette anche negli schemi di comunicazione, nel vocabolario e nell'uso di forme linguistiche più o meno elaborate).

Le bambine e i bambini già prima di arrivare al nido attraversano un processo educativo molto intenso e ciò che imparano e che viene loro insegnato ha una valenza emotiva importante, perché è considerato come desiderabile, e quindi oggetto di aspettative e motivo di ricompensa, dalla famiglia e dalla comunità.

#### **Riflessioni:**

*In quale modo la vostra lingua riflette la vostra cultura?*

*Quali esempi di discontinuità nel linguaggio esistono nel vostro paese?*

*Quali sono le cose che avete imparato da bambini che potrebbero essere diverse da quanto appreso a scuola?*

### **ISTRUZIONE E POTERE**

A volte nella cultura maggioritaria dominante comportamenti, valori e credenze di gruppi minoritari sono ignorati, sminuiti o esclusi dal processo educativo, cosicché nidi e scuole possono diventare "posti estranei" agli occhi di gruppi culturali diversi. Molto spesso, in tante parti del mondo, educazione ed istruzione hanno comportato l'adattamento e l'assimilazione alla cultura dominante o maggioritaria

delle abitudini individuali, confinate all'ambito d'uso privato. Ogni istituzione è dominata dalle idee e dalle norme prodotte dai gruppi che controllano la distribuzione del potere e delle risorse all'interno di una determinata società: si può concludere che tutta l'educazione è politica. Fredrickson (1996, p. 16) afferma che questo accade perché "teorie, strutture, pratiche e contenuti sono storicamente e culturalmente situate e perciò mai neutrali. In ogni epoca si dà per scontato che l'educazione promuova gli assunti culturali politici ed economici, le relazioni sociali e le condizioni di vita favorite e privilegiate".

#### **Riflessioni:**

*Pensate in quali modi nidi e scuole veicolano messaggi politici.*

*Che cosa potrebbe far parte del "curriculum nascosto" nel vostro nido o nella scuola dell'infanzia che frequenteranno i bambini dei vostri gruppi?*

Il linguista nordamericano Cummins (1996) considera l'esclusione dei gruppi linguistici e culturali minoritari come rapporti "coercitivi" di potere che la cultura dominante mette in atto per mantenere la divisione delle risorse, del potere e dello status sociale. Si tratta dell'esercizio di potere da parte di un gruppo dominante a scapito di un gruppo subordinato.

Paulo Freire chiama la svalutazione dell'identità di gruppi meno potenti, nel caso in cui questi ultimi interiorizzano l'idea di inferiorità, come "invasione culturale". La lingua e la cultura degli "altri gruppi" sono considerate come devianti e la soluzione è "correggere" i bambini, facendo in modo che si comportino come membri del gruppo dominante, portandoli a parlare (solo) la lingua della cultura dominante, con una competenza il più possibile pari a quella di chi è madrelingua. Spesso questo tipo di approccio produce vergogna nei confronti della propria cultura, un basso livello di autostima, o rabbia contro se stessi o contro gli altri gruppi.

Cummins (1996) afferma inoltre che il rifiuto della lingua e della cultura di bambini e alunni di gruppi minoritari riflette la più ampia subordinazione, da parte della società, di culture e lingue diverse da quelle del gruppo dominante. Ogbu (1978, 1992) sottolinea come in molte società gli studenti che hanno più problemi sono quelli che vengono da comunità che sono state discriminate e considerate inferiori dal gruppo dominante.

#### **Riflessioni:**

*Ci sono casi in cui i bambini nel nido dove operate possono venire indotti – sia pure involontariamente – a sentirsi inferiori per come parlano, o per quello che fanno?*

Per sviluppare nei bambini una concezione positiva di se stessi e della propria identità individuale e di gruppo, educatori ed educatrici devono ripensare anche alle proprie aspettative culturali e linguistiche, sostenendo i bambini nel loro processo di aggiunta di nuovi elementi al proprio repertorio linguistico e culturale, in relazione al nuovo ambiente educativo, senza far loro sentire il bisogno di rinunciare a quelli propri e della propria famiglia. Anche qualora questi bambini avessero un iniziale svantaggio linguistico, devono avere la possibilità di dimostrare le proprie conoscenze e capacità in modi diversi, inclusi compiti non verbali. Inoltre, non dovrebbero mai essere messi in condizione di dovere scegliere tra le abitudini della loro famiglia e dei loro amici e quelle della scuola.

Dovrebbe essere legittimato in modo chiaro che bambine e bambini nati in famiglie di diversa origine possono avere modi diversi di esprimersi. Anche se il comportamento di un bambino può essere diverso da quello di un altro, questi comportamenti sono una espressione del livello di comprensione che ha raggiunto la bambina o il bambino. Invece di giudicarli come scorretti o da correggere, educatori ed insegnanti devono usare l'informazione ottenuta attraverso l'osservazione, per sostenere ognuno verso le nuove mete educative da raggiungere.

### EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Il termine educazione multiculturale è stato usato in modi diversi per definire diverse strategie ed approcci educativi (Banks, 1998). Queste strategie vanno dalla pratica ampiamente diffusa di attività in classe che introducono feste 'etniche' e religiose, cibo, musica, tradizioni culturali ecc., fino ad un approccio più ad ampio raggio che implica un ripensamento totale dell'ambiente educativo. Il primo approccio è stato chiamato "pedagogia couscous" in Francia ed Italia, "sari, samosas and steel bands"<sup>11</sup> nel Regno Unito, "eroi e vacanze" in America del nord. Il contenuto multiculturale è presentato come attività extra che possono coinvolgere genitori e/o visitatori, lasciando inalterati la struttura e gli obiettivi del servizio. Benché l'obiettivo esplicito di queste attività sia dare adeguato riconoscimento alle diversità, in realtà può rafforzare gli stereotipi e le concezioni errate sui gruppi (come ad esempio l'idea che tutti coloro che condividono una determinata origine nazionale abbiano gli stessi usi, costumi, religione, lingua). Si finisce spesso per banalizzare anche le questioni legate alle difficoltà che alcuni gruppi hanno sostenuto contro discriminazione e potere. Questa strategia

mantiene il punto di vista della maggioranza, spesso oppressiva nei confronti degli immigrati e degli altri gruppi minoritari che vivono in una nazione.

Il secondo approccio, invece, parte dalla consapevolezza che per far sì che nei servizi educativi e nelle scuole sia rispecchiata la diversità culturale, è necessaria una profonda riforma dei servizi stessi. L'obiettivo di questa strategia è non solo riconoscere la diversità, ma anche ridurre i pregiudizi e le discriminazioni nei confronti di immigrati e di altri gruppi minoritari, a prescindere dal fatto che siano rappresentati nel nido o nella scuola. Inoltre, promuove attivamente uguali opportunità per tutti, rivolgendosi direttamente ai cittadini perché prendano posizione e facciano concretamente qualcosa per garantire maggiore equità nell'educazione. In questo senso, l'educazione multiculturale comprende anche l'affermazione della diversità, così come questione fondamentale di giustizia sociale.

Anche i bambini più piccoli sono consapevoli delle ingiustizie presenti nella loro vita (per esempio: "Perché Luigino può fare questo e io no?"), imparano molto presto chi ha il potere in ogni situazione e come si devono comportare a seconda delle differenze di potere. Se non prendiamo coscienza delle ragioni di queste differenze nel trattamento di diverse persone, allora stiamo tacitamente accettando lo status quo. Ad esempio, è corretto il modo in cui le persone di diverso colore sono – o non sono – raffigurate nei libri dei nostri bambini? È giusto che Eva possa parlare la lingua della sua famiglia a scuola, mentre ad Aï non è permesso? (Più tardi quello stesso bambino o bambina, a scuola, si chiederà "E' giusto che Eva possa scegliere su che cosa incentrare il suo studio, mentre io devo fare esercizi di grammatica con l'insegnante?") I bambini – per quanto piccoli – devono essere a conoscenza dei propri diritti, così come dei diritti degli altri e devono essere incoraggiati a rivendicarli consapevolmente. Devono anche imparare a risolvere i conflitti accettandoli come parte inevitabile di ogni gruppo (o società).

I programmi di educazione multiculturale possono avere diversi tipi di obiettivi che vanno ben definiti. Una delle parole chiave che emerge spesso da educatori ed educatrici come punto di partenza di un approccio interculturale è "tolleranza", concetto che come costruzione politica e sociale, esiste già da tempo (basta vedere Locke e Stuart Mill tra altri). Siamo però diventati via via consapevoli del fatto che

<sup>11</sup> Rispettivamente, il tipico vestito indiano, uno snack indiano e orchestre, tipiche dei Caraibi, che scatenano ritmi irrefrenabili battendo su tamburi ricavati da bidoni di benzina.

## NON PORTA BENEFICI ED E' QUINDI DA EVITARE:

- ◆ Utilizzare i bambini come interpreti, soprattutto con i loro genitori
- ◆ Utilizzare interpreti improvvisati
- ◆ Dare per scontato che un bambino o ragazzo conosca la lingua ufficiale del suo paese
- ◆ Dare per scontato che tutti i cittadini di una stessa origine parlino la stessa lingua



## Che significa: valorizzare anche le competenze in L1, ma senza “fari”?

UN BAMBINO DI SOLITO NON HA L'IDEA CHE ESISTA UNA LINGUA

“PIU' SUA”:

Non ha quindi senso chiedergli: “come si dice nella tua lingua...?”

- ◆ D'istinto il bambino passa da una lingua all'altra a seconda degli interlocutori e porta avanti in parallelo le acquisizioni linguistiche senza confonderle. Nel momento in cui lo si fa riflettere sulla varietà linguistica, può subentrare la mescolanza, perché non è più un parlare naturale.



la tolleranza da sola non protegge alcuni gruppi dal diventare vittima di forme più o meno evidenti, più o meno consapevoli di emarginazione ed esclusione (si pensi ad es. ai rom nelle nostre città), quando non addirittura di persecuzioni e genocidi (si pensi agli armeni). Oggi si dà quindi anche importanza al riconoscimento della diversità, come risorsa naturale (bio-diversità) e come risorsa umana. Oggi sappiamo che quando parliamo di diverse culture non possiamo ordinarle gerarchicamente: ognuna ha il suo valore, e dovrebbe essere considerata dal suo punto di vista; la diversità che esiste tra le culture è positiva e desiderabile.

Non è sufficiente "tollerare" gli altri. Molti ricercatori ed educatori sottolineano che bisogna sviluppare l'empatia nei confronti degli altri (quando questi "altri" siano visti come "appartenenti" ad altre culture). Quello che si intende con empatia è agire concretamente per comprendere che espressioni culturali diverse si sono sviluppate da contesti, aspirazioni, bisogni diversi e in contesti storici, sociali e geografici diversi. L'empatia include la capacità di comprendere i sentimenti di quelle persone e la capacità (o il tentativo) di guardare il mondo anche dal loro punto di vista.

In questa prospettiva, parlare di empatia o solidarietà implica la capacità di riconoscere i diritti degli altri e di appoggiare la loro richiesta di giustizia sociale. Qui comincia la partecipazione civica attiva e la cooperazione perché ci sia posto per la nostra visione del mondo e per quella di altri. Il coinvolgimento attivo nella difesa di un altro così come del nostro, è l'obiettivo ideale e omnicomprensivo dell'educazione multiculturale.

### **Riflessioni:**

*Qual è attualmente il vostro approccio all'educazione multiculturale?*

*Quali sono i vostri obiettivi attuali per le bambine e i bambini dei vostri nidi?*

*Potete cambiare o modificare il vostro approccio perché sia più socialmente costruttivo?*

### **CAUTELA**

Dobbiamo riconoscere sia il rischio di conformità culturale che di etnocentrismo, che possono essere entrambi presenti in qualsiasi processo educativo, così come l'egemonia culturale della maggioranza nel processo educativo stesso.

Riconoscere, affermare, o celebrare la diversità e la sua cruciale importanza nell'educazione di tutti (e non solo delle minoranze) significa in ogni caso agire in un contesto storicamente, politicamente, socialmente e culturalmente stratificato che spesso genera conflitti. Le differenze linguistiche e culturali dovrebbero

essere riconosciute e affermate. Allo stesso tempo dobbiamo riconoscere e riflettere sull'esistenza di processi storico-politici e di politiche distributive che possono aver ostacolato, limitato o segregato culture e linguaggi diversi da quelli egemoni. Dobbiamo sempre chiederci perché i diversi gruppi siano o no integrati. Quali conflitti si creano e mantengono lo status quo? Quali schemi e comportamenti del gruppo maggioritario sono al centro dell'etnocentrismo e del conformismo culturale? Per evitare una "romanticizzazione" delle nostre stesse radici culturali, non dobbiamo dimenticare che se da una parte ci rendono umani, dall'altra quando le vediamo come intoccabili ci possono rendere "provinciali" (nella migliore delle ipotesi) o addirittura razzisti (nella peggiore). Questa è una delle ragioni più importanti per cui una educazione multiculturale, con la sua enfasi sulla comprensione dei diversi punti di vista, delle intenzioni e delle ragioni altrui, dovrebbe non solo essere benvenuta in nidi e scuole, ma anche attivamente cercata. Come è stato sottolineato nei suoi interventi da Francesca Gobbo, la cultura non è fissa o immutabile; può e dovrebbe essere soggetta a critiche per non diventare uno stereotipo.

Anche il nostro progetto educativo, come altri, è situato culturalmente. Essere consapevoli di questo non significa diminuire l'importanza di questo o di altri progetti, né del loro "invito" al cambiamento. In ogni caso, non dovremmo mai pensare che abbiamo trovato le risposte per combattere le ingiustizie, né dovremmo mai smettere di riflettere sul contesto culturale, linguistico e sociale dei nostri sistemi e programmi educativi.

Dobbiamo inoltre prendere in considerazione il fatto che molta della letteratura, delle indicazioni pratiche e delle attività a cui facciamo riferimento sono state elaborate in nazioni (per esempio Italia o altri paesi dell'Europa Occidentale), e per dei destinatari, che possono essere diversi da quelli con cui ci confrontiamo nel nostro lavoro. Anche se ci sono aspetti universali in ogni processo educativo, ogni progetto è situato culturalmente e quindi dovrebbe "interrogare" i principi educativi che consideriamo tradizionali, la precedente formazione a cui un educatore o educatrice ha preso parte, la pratica pedagogica prevalente, la conoscenza e gli assunti dati per certi.

### **EDUCAZIONE BILINGUE A CASA**

Piper (1998, p.93) rileva come ci siano due modi di diventare bilingue: apprendimento della lingua spontaneo oppure formale. Per i bambini piccoli, si può parlare di bilinguismo domestico o scolastico. Piper, inoltre, sostiene che "i bambini che apprendono due lingue alla nascita non stanno imparando



nessuna delle due come seconda lingua, ma stanno imparando due madrelingue". Questo avviene soprattutto quando i genitori sono di madrelingua diversa e crescono i loro figli secondo il principio "una persona - una lingua" (Baker 1993, 69): ogni genitore si rivolge al bambino nella propria lingua madre. Facendo questo, l'attaccamento del bambino ai genitori si sviluppa anche attraverso le lingue e se il rapporto è buono con entrambi i genitori, i bambini diventano facilmente competenti in due lingue.

Sviluppare il bilinguismo al nido e poi a scuola è un processo diverso per vari motivi. Prima di tutto, i bambini hanno già ricevuto degli input linguistici diversi da quelli che trovano al nido. L'ambiente educativo del nido (e ancor più quello scolastico) è più strutturato di quello familiare e quindi il tipo di lingua che il bambino imparerà sarà più formale e strutturato di quella acquisita nell'ambiente familiare, legata soprattutto al contesto, sequenziale e intuitivo.

Rimane aperta, sia per l'ambiente scolastico che per quello familiare, la sfida a rafforzare a lungo termine le lingue minoritarie, spesso messe in pericolo dalla dominazione delle lingue maggioritarie. Alcuni studi mostrano che i bambini di famiglie in cui i genitori parlano entrambi lingue minoritarie, hanno un miglior risultato nel bilanciare entrambe le lingue (Arnberg 1991, p. 32). Questo richiede che, in prospettiva, genitori e istituzioni educative siano in grado di fornire un ambiente linguistico e un supporto di alfabetizzazione anche in lingua materna. Questo diventa molto importante nel caso di lingue minoritarie discriminate e nel caso in cui i bambini percepiscano il fatto che la lingua dominante è considerata come più importante e "migliore". Se questi bambini non ricevono un forte supporto linguistico all'interno delle loro famiglie e, allo stesso tempo, nelle istituzioni educative – sia nella loro lingua materna, sia nella lingua del paese in cui vivono – rischiano di non diventare competenti in entrambe le lingue.

### EDUCAZIONE BILINGUE AL NIDO E A SCUOLA

I nidi o le scuole multiculturali sono ambienti in cui tutti i bambini di madrelingua diversa e di differente provenienza socioeconomica si sentono benvenuti e incoraggiati a realizzare appieno il proprio potenziale. In società linguisticamente variegata, l'educazione bilingue è una componente necessaria e nelle scuole l'insegnamento dovrebbe avvenire quanto più possibile sia nella lingua ufficiale che in quelle native.

D'altro canto, così come il termine "educazione multiculturale" ha assunto vari significati, così anche il termine "educazione bilingue". Esistono sperimentazioni e programmi che riflettono i tentativi, all'interno del sistema educativo, di gestire il multilingui-

smo di alcuni gruppi della società. L'investimento in questi programmi varia significativamente in relazione allo status sociale dei gruppi e a seconda della filosofia che ne è alla base. Le diverse filosofie possono essere collocate in un punto diverso fra l'assimilazione culturale e il pluralismo culturale, a volte con programmi di lingua non affermati esplicitamente.

**Esempio:** Nel Quebec (Canada) l'immersione linguistica nel francese, lingua della maggioranza dei bambini che parlano inglese come lingua materna, ha avuto successo. Un approccio simile con bambini figli di immigrati di madrelingua turca in Germania ha fallito e l'"immersione" linguistica dei bambini con background linguistico familiare turco nella lingua tedesca è risultata essere una "sommersione". "Piuttosto che un rapido tuffo in una seconda lingua nell'ambito del corso regolare dell'educazione, la sommersione dà l'idea di come l'alunno sia gettato in acque profonde con l'aspettativa che impari a nuotare il più presto possibile senza l'aiuto di un galleggiante o di speciali lezioni di nuoto. Il linguaggio della piscina sarà la lingua della maggioranza. (...) Gli alunni possono annegare, annaspire o nuotare." (Baker 1993, 154). Molti figli di immigrati turchi hanno fallito perché non hanno sviluppato né un livello di tedesco tale da avere successo nel sistema scolastico, né hanno migliorato le loro abilità linguistiche in L1.

Una comparazione più attenta dei due approcci rivela non solo le differenze nel contesto e nello status sociale degli apprendenti e delle loro lingue ma anche nelle filosofie sottostanti, che hanno portato a risultati diversi. In Canada, i bambini di madrelingua inglese hanno avuto la prospettiva di migliori opportunità divenendo bilingui in francese. Si deve anche notare che anche se in Quebec il francese è la lingua della maggioranza, l'inglese è comunque la lingua della maggioranza nella nazione canadese. Chi parla inglese in Quebec ha molte opportunità perché tale lingua sia rafforzata e valorizzata dal contesto.

In Germania, la "sommersione" di bambini figli di immigrati nel tedesco mirava a rimpiazzare la loro lingua materna con la lingua della maggioranza, con il sottinteso fine dell'assimilazione. In Canada, gli alunni hanno avuto insegnanti bilingui che non solo hanno svolto il ruolo di modelli di bilinguismo, ma hanno anche garantito che gli alunni arrivassero a comprendere il contesto anche se non ancora competenti in francese. In Germania, gli insegnanti erano tedeschi che non conoscevano la prima lingua dei bambini e che non potevano quindi aiutarli a gestire gli sforzi nella loro seconda lingua.

### PROGRAMMI CHE PROMUOVONO IL BILINGUISMO SOTTRATTIVO

Non tutti i cosiddetti "programmi di educazione bilingue" promuovono la competenza nelle due lingue. Alcuni promuovono la competenza nella seconda lin-



Cfr. Balboni P. E., Cosk D., Vedovelli M. (2014), *Il diritto al plurilinguismo*, Unicopli, Milano.

gua dei bambini utilizzando la loro lingua madre solo nelle prime fasi del processo di apprendimento, intese come "transizione" dalla prima alla seconda lingua: si ricorre ad educatori bilingui solo per promuovere il monolinguisimo nella seconda lingua.

**Esempio:** I bambini Rom in Slovacchia frequentano asili slovacchi e apprendono lo slovacco nell'ambito scolastico. Il sistema supporta il desiderio dei genitori Rom che i loro figli diventino competenti in slovacco, che è la lingua dominante e la lingua delle istituzioni educative ufficiali. Spetta alle famiglie promuovere il romanè, la prima lingua dei bambini. Mentre i bambini diventano più o meno competenti in romanè, il loro successo nell'acquisire lo slovacco, una volta entrati nel sistema di istruzione, va messo in relazione al loro spesso scarso successo nel sistema scolastico: molti alunni rom abbandonano la scuola o sono bocciati a causa della loro scarsa conoscenza dello slovacco e – quindi – di altri contenuti. È interessante notare come nel sud della Slovacchia, i genitori rom mandano i loro bambini in asili della minoranza ungherese. Qui i bambini rom imparano l'ungherese con risultati migliori di quanto succeda per lo slovacco e l'ungherese arriva perfino a sostituire il romanè. Una spiegazione può essere il fatto che le famiglie rom possa-

no sentirsi più vicine alla minoranza ungherese in Slovacchia, che lotta efficacemente per i propri diritti di minoranza, mentre lo status sociale troppo basso dei rom e la discriminazione che subiscono compromette il successo delle loro proteste.

#### PROGRAMMI CHE PROMUOVONO IL BILINGUISMO ADDITIVO

Il bilinguismo additivo è l'idea di aggiungere una seconda lingua alla lingua materna che si va sviluppando nel bambino e punta alla competenza in entrambe le lingue. Per i bambini di minoranze linguistiche, questi programmi puntano al mantenimento della prima lingua mentre la lingua dominante viene appresa come seconda lingua. Questi programmi di mantenimento forniscono educazione ed istruzione linguistica in entrambe le lingue dal nido fino alla scuola secondaria.

**Esempio:** Un'opzione per famiglie di minoranza, che siano preoccupate del mantenimento della loro lingua e che cerchino di contrastare il dominio della lingua ufficiale nella società, è quella delle classi di lingua-madre, ad esempio nidi per bambini appartenenti a minoranze linguistiche nelle quali la lingua usata è la lingua delle fa-

miglie. Questo implica che è anche la lingua dell'operatore o operatrice dei nidi. Quelli che sostengono questo tipo di classi sottolineano l'importanza di sviluppare la lingua-madre come una base indispensabile per sviluppare una buona alfabetizzazione e come garanzia di futuro successo scolastico. Tuttavia, l'insito separatismo di tali strutture può portare i bambini sia a sviluppare un senso di estraneità rispetto al contesto nazionale in cui vivono, sia ad un bilinguismo molto limitato nella seconda lingua a causa della mancanza di opportunità di socializzazione con coetanei che la parlano (Baker 1993, p. 157).

Per esempio, in Estonia molte famiglie di madrelingua russa tuttora scelgono di far frequentare ai propri figli scuole in cui si parla russo. Anche se i curriculum di queste scuole prevedono corsi di lingua estone, spesso i bambini non raggiungono un livello di competenza in lingua estone tale da permettere loro di proseguire la loro educazione nelle scuole superiori o nelle università estoni e il tasso di disoccupazione è significativamente più alto tra chi non ha dimestichezza con la lingua ufficiale.

I programmi bilingui che si rivolgono a bambini della componente minoritaria e di maggioranza in entrambe le rispettive lingue madri richiedono la presenza di alunni di entrambi i gruppi linguistici, di insegnanti bilingui e di materiale bilingue. Di solito entrambe le lingue servono come strumento di istruzione. Comunque, solo se entrambe le lingue sono considerate importanti nella società, possono essere entrambe facilmente sviluppate in maniera bilanciata. Di solito una delle lingue è meno considerata con influenze sulla motivazione degli apprendenti e sull'efficacia del programma.

**Esempio:** Durante gli anni dell'occupazione sovietica, tutti i bambini in Estonia dovevano imparare il russo, la lingua della minoranza russa. Misure specifiche furono prese affinché ogni bambino estone imparasse il russo come seconda lingua almeno fin dall'età di otto anni. Se da una parte i russi non avevano bisogno di imparare l'estone, c'era anche una consistente riluttanza fra gli estoni ad imparare il russo, che si rifletteva anche sui bambini ed il programma fu piuttosto fallimentare. Oggi che la scelta della seconda lingua non è imposta dal governo, solo pochi bambini e poche scuole scelgono il russo come seconda lingua, anche se molte scuole offrono buoni programmi di russo: l'inglese e il tedesco sono molto più popolari. Una spiegazione è che durante gli anni dell'Unione Sovietica, i russi hanno rappresentato il potere: i russi in Estonia erano o intellettuali che avevano lasciato la Russia per ragioni politiche o erano occupanti mandati dal governo. Per gli estoni e di conseguenza per i loro bambini, quindi, la lingua russa era difficilmente quella di una persona con cui si volesse essere identificati. Senza identificazione non c'è motivazione all'apprendimento.

### **Riflessioni:**

*Pensate al vostro programma educativo. Quali sono le sue caratteristiche?*

*Potrebbe essere classificato come assimilazionista o culturalmente pluralista? Perché?*

### **EDUCAZIONE CENTRATA SUL BAMBINO**

Nidi e scuole dell'infanzia rimangono il posto dove i bambini hanno bisogno di programmi di qualità per poter realizzare appieno il loro potenziale, in modo da rispondere alle variazioni nella comprensione dei bambini del mondo che li circonda: i programmi per la prima infanzia sono quindi collegati alle necessità e capacità dei bambini inseriti nei servizi.

#### **Una efficace, individualmente e culturalmente appropriata educazione centrata sul bambino:**

- riconosce ed accetta le differenze individuali negli schemi e nei livelli di crescita dei bambini, fissando obiettivi realistici e appropriati;
- educa in maniera completa il bambino, con attenzione ai suoi bisogni e interessi di sviluppo fisico, socio-emotivo e intellettuale;
- risponde alle esigenze dei bambini come individui pensanti in via di formazione, concentrandosi sul processo educativo piuttosto che su abilità, contenuti e prodotti;
- fornisce vari opportunità di apprendimento con materiali concreti e manipolativi che siano rilevanti per il contesto esperienziale dei bambini e li tenga attivamente occupati nell'apprendimento e nella scoperta attraverso l'uso di tutti i sensi, fornendo quanti più input possibile;
- fornisce una vasta gamma di attività e materiali incorporando: 1) attività di apprendimento che incoraggino la partecipazione attiva attraverso attività manipolative, comunicazione e dialogo; 2) ampio spazio al perseguimento degli interessi di ognuno; 3) tempo per fare domande e ricevere risposte; 4) tempo per riflettere e spiegazioni teoriche per gli adulti che si prendono cura dei bambini quando vengono a conoscenza di punti di vista diversi dai propri;
- considera il gioco come fondamentale per l'apprendimento, la crescita e lo sviluppo dei bambini, in quanto permette loro di sviluppare e chiarire concetti, ruoli e idee sperimentandole e valutandole attraverso l'uso di materiali versatili e l'interpretazione di ruoli. Il gioco, inoltre, aiuta i bambini a sviluppare le capacità motorie, ad imparare a condividere con altri e a considerare il punto di vista di altri, e ad avere il controllo dei propri pensieri e sentimenti;
- fornisce molte opportunità per effettuare espe-

rienze multiculturali e non sessiste, per utilizzare materiali e attrezzature che promuovano l'accettazione da parte dei bambini di sé e degli altri e l'accoglienza di differenze e somiglianze fra le persone;

- adotta tutte le aree educative, specialmente delle esperienze integrate che sviluppano un solido fondamento per l'educazione alla salute, alla socializzazione, all'acquisizione linguistica, di movimento, arte e musica, ecc.;
- permette ai bambini di fare scelte e prendere decisioni nei limiti dei materiali forniti, con il risultato di sviluppare il loro senso di indipendenza, la loro attenzione e il piacere dell'apprendimento e la sensazione di successo necessaria per la crescita e lo sviluppo;
- utilizza adeguate procedure di approccio, come l'uso di tecniche di osservazione.

Buona parte delle riflessioni che qui proponiamo sono basate sul lavoro di Paulo Freire (1970, 1973) che ha rifiutato le forme tradizionali di insegnamento, etichettandole come "educazione depositaria" che è il processo per cui gli studenti ricevono depositi di informazioni su una serie di argomenti scollegati tra loro e li rigurgitano. La premessa di Freire era che questo processo mette a tacere la creatività e allontana bambine e bambini, alunne ed alunni dalla loro esperienza e dalla realtà del loro mondo. Questo è in special modo vero nel caso di bimbi che non appartengono al gruppo dominante di una nazione, poiché spesso le pratiche di insegnamento includono solo le conoscenze del gruppo dominante. La pedagogia tradizionale può non soltanto escludere molti, ma è anche il modo in cui i nostri bambini sono "addomesticati", in modo funzionale ad un sistema che mantiene una sottoclasse di cittadini che lavorano per un gruppo dominante.

L'educazione in questo senso non fornisce egue opportunità per tutti, ma è funzionale a tenere le persone al loro posto.

Quando si lavora con bambini di lingua seconda, il processo educativo è ancor più delicato. Pensiamo che stiamo dando loro una grande opportunità quando li inseriamo in gruppi di lingua del gruppo dominante. Tuttavia, il problema non è insegnare loro la lingua ufficiale del paese, ma come ne favoriamo l'acquisizione. Molti di noi educatori suppongono che si debbano "insegnare" ai bambini nuove lingue come a scuola sono state insegnate a noi le lingue straniere, cioè insegnando il vocabolario e la grammatica della nuova lingua. Eppure, questo è contrario a quanto sappiamo del modo in cui i bambini imparano la

loro lingua madre. Ai bambini non viene "insegnata" la prima lingua; la acquisiscono naturalmente o la costruiscono in relazione all'ambiente che li circonda. Per i bambini piccoli, l'apprendimento di una seconda lingua avviene più o meno nello stesso modo: impareranno più efficacemente la nuova lingua se la acquisiranno in un ambiente ricco di stimoli linguistici. Quando si usano metodi tradizionali, invece, la ricerca mostra che la maggioranza di questi bambini non acquisirà in modo spontaneo, naturale e adeguato la seconda lingua e ciò potrà compromettere il loro futuro successo a scuola.

## GLI STANDARD PEDAGOGICI DI ISSA

La International Step by Step Association, per rispondere alle situazioni sopra esposte, ha adottato una serie di standard pedagogici che riassumiamo qui brevemente:

### 1 - INDIVIDUALIZZAZIONE

Educatori ed insegnanti usano la propria conoscenza dello sviluppo dei bambini e la propria relazione con i bambini e le loro famiglie per osservare la diversità di ogni gruppo e per rispondere alle necessità e al potenziale individuale di ogni bambino, ricordando che tutti i bambini sono diversi. I bambini piccoli, in particolare, hanno schemi e ritmi di crescita, di sviluppo del pensiero, della lingua e delle capacità sociali considerevolmente diversi in relazione a differenze individuali, differenze linguistiche, convinzioni culturali e particolari esigenze di apprendimento e di sviluppo.

#### Perciò gli educatori dovrebbero:

- capire i processi di apprendimento dei bambini piccoli allevati con principi diversi;
- conoscere modalità di cura dei bambini diversi;
- comprendere / conoscere storia, aspetti culturali e sistemi di valori delle famiglie;
- sviluppare relazioni costruttive con ogni bambino;
- bilanciare le differenze nella composizione del gruppo.

#### Quando si lavora con gruppi di bambini in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:

- i bambini possono parlare nella propria lingua madre anche al nido;
- gli educatori capiscono il processo di sviluppo della lingua. I bambini non sono pressati nell'uso della nuova lingua o forzati a produrre nella nuova lingua, ma si lascia che il loro uso del linguaggio emerga a seconda del loro grado di sviluppo;
- gli educatori trattano i bambini che non parlano ancora la lingua ufficiale del paese come persone che hanno la conoscenza anche se non possono

ancora esprimerla nel gruppo. Non semplificano le attività che questi bambini possono sperimentare, ma forniscono loro uguali opportunità per partecipare a tutte le attività;

- gli educatori creano e modificano, a seconda delle necessità, individuali esperienze di apprendimento in cui i bambini possano esprimersi in modi diversi dalla comunicazione verbale;
- gli educatori riconoscono e sostengono il contributo dei diversi gruppi linguistici/etnici presenti nella classe. Usano materiale che rifletta le diversità all'interno del gruppo. Riconoscono la cultura e le tradizioni dei bambini e delle famiglie. Forniscono l'opportunità ai bambini e ai genitori per sviluppare materiali educativi che riflettano la loro lingua e i loro costumi (ad esempio alimentari).

## 2 - L'AMBIENTE DELL'APPRENDIMENTO

Gli educatori promuovono la creazione di un' atmosfera affettuosa, stimolante e accogliente organizzando l'ambiente in modo da facilitare il più possibile i bambini nel correre i rischi dell'apprendimento, nello sperimentare la democrazia e nel lavorare sia in maniera indipendente che cooperativa. La struttura dell'ambiente dell'apprendimento influenza profondamente l'esperienza educativa di ogni bambino.

**Per creare il miglior ambiente di apprendimento per i bambini gli educatori devono:**

- capire l'influenza dell'ambiente fisico sullo sviluppo;
- promuovere i valori democratici rendendo i bambini partecipanti attivi;
- rafforzare la capacità dei bambini di fare scelte e lavorare indipendentemente;
- creare opportunità perché i bambini possano lavorare insieme.

**Quando si lavora in gruppi in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:**

- gli educatori creano un contesto linguistico ricco e stimolante che promuova lo sviluppo del linguaggio nelle varie lingue materne presenti e nell'acquisizione della nuova lingua. Questo significa che i bambini hanno molte opportunità per usare le altre persone come modelli linguistici e non solo gli educatori. C'è la disponibilità di libri e materiali scritti in diverse lingue che vengono usati nelle classi da educatori e bambini;
- gli educatori ricorrono anche all'uso di risorse educative comunitarie incluse biblioteche, negozi, associazioni, membri della comunità locale, ecc.;
- gli educatori non devono escludere i bambini dal processo decisionale promosso in classe solo perché potrebbero non parlare ancora la lingua della

maggioranza;

- gli educatori promuovono routine costanti e i bambini hanno buona familiarità con l'ambiente e possono soddisfare le proprie esigenze senza dover produrre lingua.

## 3 - IL COINVOLGIMENTO DELLA FAMIGLIA

Gli educatori creano una collaborazione con le famiglie per assicurare il miglior supporto possibile alle necessità di sviluppo e di apprendimento dei bambini. L'impegno dei genitori e delle famiglie nell'educazione dei bambini è un punto fondamentale dei programmi educativi.

**Per rendere le famiglie una parte significativa nell'educazione di ogni bambino gli educatori dovrebbero:**

- vedere i genitori e le famiglie come collaboratori attivi;
- comunicare con loro regolarmente, cercando soluzioni per superare ogni tipo di ostacolo (ad esempio collaborando con mediatori linguistico-culturali);
- invitare le famiglie a contribuire al programma educativo;
- sostenere le famiglie nell'ottenimento di risorse e servizi;

**Quando si lavora in gruppi in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:**

- gli educatori fanno sentire i genitori benvenuti e informati anche se non parlano la sua lingua. Devono far predisporre avvisi di benvenuto nella scuola per le famiglie in diverse lingue, appoggiarsi a mediatori che parlino la lingua dei genitori per favorire la condivisione con i genitori delle informazioni sull'esperienza scolastica di ogni bambino, per prendere informazioni e per mantenere aperta la comunicazione con la famiglia;
- gli educatori incoraggiano i genitori a partecipare alle attività del nido preparando materiale nella loro lingua e incoraggiando i genitori a condividere lingua ed esperienze con gli altri bambini. Per esempio possono leggere libri o raccontare storie nella loro lingua;
- fornire materiali e risorse che i genitori possano usare a casa per supportare l'insegnamento in lingue diverse o aiutare i genitori a crearne di propri durante gli incontri con i genitori.

## 4 - STRATEGIE PER FAVORIRE UN APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

Gli educatori disegnano e mettono in atto strategie diverse per promuovere la comprensione concettuale, e per incoraggiare l'innovazione, la creatività, la ricerca individuale, la cooperazione sociale e l'esplo-



razione all'interno e tra le diverse discipline. I bambini hanno successo quando gli educatori riconoscono il bisogno di una serie di diversi approcci per che possano rispondere ai diversi stili di apprendimento, al temperamento e alla personalità di ogni bambino e bambina.

#### Gli insegnanti usano buone strategie quando:

- adattano i materiali per nuovi usi;
- incoraggiano i bambini a fare scelte individuali di apprendimento;
- rispondono alle esigenze, agli interessi e alle diversità tra i bambini;
- usano una serie di accorgimenti per la creazione di gruppi;
- ideano esperienze di apprendimento cooperativo;
- usano approcci e materiali che permettano ai bambini di costruire proprie conoscenze.

#### Quando si lavora con gruppi in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:

- gli educatori permettono a tutti i bambini di fare scelte all'interno del gruppo;
- gli educatori usano diverse tecniche e stimoli visivi;
- gli educatori adattano i materiali per incontrare le esigenze e gli interessi dei singoli;
- gli educatori danno ai bambini la responsabilità di lavorare insieme e di risolvere i problemi per ottenere uno scopo comune anche quando parlano una lingua diversa. Eventualmente viene fornito supporto da adulti che parlano la loro lingua;
- gli educatori forniscono materiali che riflettono le differenze del gruppo, in termini di genere, cultura, lingue parlate (per esempio libri e cartelloni in lingue ed alfabeti diversi);
- gli educatori forniscono materiali orientati a promuovere inclusione e diversità linguistica.

### 5 - PIANIFICAZIONE E VALUTAZIONE

Gli educatori creano piani basati sugli standard nazionali, sugli obiettivi programmatici, sulle esigenze individuali dei bambini e su un approccio sistematico per osservare e valutare i progressi di ogni bambino. L'apprendimento richiede piani basati su ciò che si conosce di ogni bambino e che siano accuratamente concepiti per riflettere sia gli obiettivi curriculari che gli interessi e le abilità di ogni singolo o gruppo.

#### Gli educatori e le educatrici:

- pianificano una gamma di attività per rispondere alla diversità;
- sono preparati a modificare la routine quando necessario;
- osservano, registrano e documentano regolarmente

mente i progressi dei bambini;

- basano i piani educativi sulle informazioni acquisite;
- usano una vasta gamma di metodi per misurare e monitorare il progresso dei singoli e dei gruppi;
- informano i genitori dei progressi dei bambini e li coinvolgono nella pianificazione.

#### Quando si lavora con gruppi in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:

- gli educatori non centrano le attività sulla seconda lingua;
- gli educatori sollecitano informazioni dai genitori (usando ogni metodo comunicativo) sulle loro conoscenze e aspettative per il loro bambino per incorporarli nei piani educativi;
- gli educatori documentano la crescita dei bambini con aneddoti, narrazioni, liste di controllo e conversazioni con i bambini, così come documentano come i bambini passano il loro tempo, interagiscono socialmente, lavorano con i materiali, usano la/le lingua/lingue.

### 6 - CRESCITA PROFESSIONALE

Gli educatori valutano e rafforzano regolarmente la qualità e l'efficacia del loro lavoro e collaborano con i colleghi per migliorare i programmi per i bambini e per le loro famiglie e la loro messa in pratica. I bambini traggono beneficio se gli educatori sono apprendenti di lungo corso, che continuamente riflettono, auto valutano e giudicano l'efficacia del proprio operato.

#### Gli educatori che fanno della crescita professionale una priorità:

- esaminano i punti di forza e le debolezze della loro pratica educativa e, quando necessario, formulano piani per il miglioramento;
- ricercano attivamente opportunità per acquisire nuove conoscenze;
- lavorano in maniera cooperativa con i colleghi.

#### Quando si lavora con gruppi in cui ci sono differenze linguistiche questo significa che:

- gli educatori esplorano il ruolo del contesto culturale, delle basi e dei valori di ognuno;
- gli educatori si tengono aggiornati sugli sviluppi delle ricerche sull'acquisizione linguistica e sul lavoro con bambini di minoranza e, quando necessario, li mettono in pratica.

### 7 - INCLUSIONE SOCIALE

Gli educatori promuovono valori e comportamenti che supportino i diritti umani, l'inclusione sociale e la fondazione di società civili aperte e democratiche,

che garantiscano la protezione dei diritti di tutte le minoranze. I bambini sviluppano così le conoscenze, le abilità e le convinzioni necessarie a vivere in una società civile democratica e aperta. I bambini devono imparare a considerare diverse prospettive, a pensare criticamente, a lavorare in maniera collaborativa e ad esprimere le differenze in maniera rispettosa.

#### Per aiutare tutti i bambini a rispettare se stessi e i diritti degli altri, gli educatori:

- forniscono un modello di rispetto dei diritti di tutti i bambini;
- considerano attivamente l'impatto dell'inclusione sociale nel nido e nella comunità;
- attrezzano gli spazi con materiali che riflettano le diversità;
- forniscono ai bambini e ai loro familiari opportunità per interagire e imparare da persone di diverse provenienze;
- ideano attività che prendano in considerazione prospettive diverse.

#### Quando si lavora con gruppi in cui ci sono differenze linguistiche, questo significa che:

- gli educatori capiscono e sostengono con i genitori e i colleghi i vantaggi dell'operare con gruppi linguisticamente e culturalmente diversi;
- gli educatori raccolgono le impressioni di persone che parlano altre lingue sulle loro esperienze nell'imparare una lingua e usano queste informazioni per arricchire la propria pratica educativa;
- gli educatori aiutano i bambini a difendersi a vicenda nel gruppo e nella comunità.

#### Esempi di buon apprendimento della lingua in nidi plurilingui in Slovacchia

Una ricerca realizzata in Slovacchia ha dimostrato che i bambini dei nidi (sia monolingue che bilingue) traggono beneficio dalla metodologia di promozione della diversità. L'apprendimento interattivo e i metodi educativi combinati con il coinvolgimento delle famiglie, l'uso di attrezzature adeguate e materiali variati con i gruppi hanno avuto un impatto molto significativo sull'accelerazione dello sviluppo sociale e cognitivo dei bambini, favorendone:

- la comunicazione con l'educatore;
- la descrizione di persone, cose e fenomeni;
- la descrizione di immagini;
- l'espressione di idee, desideri, richieste, domande.

La qualità del loro modo di esprimersi è migliorata. Il miglioramento della capacità di esprimersi è legata all'accrescimento delle competenze sociali di bambine e bambini perché i loro schemi di lingua sono acquisiti in contesti sociali, interagendo con altri bam-

bini e adulti. Lo sviluppo del vocabolario è acquisita attraverso il lavoro frequente con un grande varietà di storie. La lettura e il racconto di storie promuove lo sviluppo del linguaggio espressivo nella produzione oltre che del linguaggio recettivo e i bambini sono coinvolti in attività di partecipazione al processo del racconto. L'atmosfera incoraggiante del gruppo e il metodo educativo rafforzano ulteriormente lo sviluppo della comunicazione orale e del vocabolario dei bambini. Attraverso molti giochi linguistici, filastrocche, scherzi, canti, e rituali che riempiono i loro primi giorni, i bambini imparano le parole molto rapidamente e usano strutture linguistiche più complesse perché sono partecipanti attivi del loro processo di acquisizione della lingua.

#### Riflessioni:

*Le vostre pratiche educative soddisfano questi standard pedagogici?*

*Ci sono cose che potreste fare diversamente per essere più in linea con questi standard?*

*Ci sono voci di questi standard che non vi convincono?*

#### CAPACITÀ LINGUISTICHE

Esistono ricerche dalle quali emerge che molti alunni bilingue conseguono risultati inferiori rispetto ai coetanei monolingue in test standard e questo ha fatto pensare che il bilinguismo possa sfavorire i bambini. Il problema, tuttavia, non è che un bambino o una bambina sono bilingui; è piuttosto il fatto che le scuole puntano a rimpiazzare la loro lingua madre con la lingua dominante, nel timore che gli alunni possano fare confusione tra le lingue. Cummins (1996) ha definito tale processo come "bilinguismo sottrattivo" ed ha dimostrato come, al contrario, quando i bambini sono in grado di aggiungere una seconda lingua al loro repertorio di competenze linguistiche senza danneggiare la prima lingua, divenendo effettivamente bilingui, possono essere più flessibili nel pensiero e ottenere maggiori progressi intellettuali (Thomas e Collier, 1997, 2002).

Tuttavia, ancora molti educatori – e soprattutto molti insegnanti – sono del parere che per avere successo a scuola, un bambino deve imparare la lingua ufficiale usata a scuola il prima possibile e temono che l'acquisizione in parallelo della lingua materna possa costituire un fattore di rallentamento. Come educatori, dobbiamo essere consapevoli del fatto che la ricerca ha ampiamente dimostrato come questa sia una falsa convinzione e che i bambini che vanno meglio a scuola sono quelli che hanno basi solide anche nella propria lingua madre (Thomas and Collier 1997; Thomas and Collier, 2002).

Negli studi più recenti di Thomas e Collier (2002) è stato osservato che studenti che stavano imparando la lingua inglese in classi ad immersione nella lingua (che sono classi bilingui sottrattive) nell'ultimo anno di superiori raggiungevano soltanto il 12mo percentile in test di lettura standardizzati. Al contrario, studenti che erano stati in classi bilingui di mantenimento in cui la prima lingua era anche usata come lingua di insegnamento, entro l'ultimo anno di superiori raggiungevano tra il 50mo e il 61mo percentile in test di matematica e di lettura, dimostrandosi allo stesso livello o ad un livello superiore rispetto a molti studenti monolingui inglesi.

Cummins (1996) sostiene l'ipotesi che le abilità di pensiero sviluppate nella prima lingua siano trasferite alla seconda lingua. Egli sostiene che, comunque, se il trasferimento dalla L1 alle L2 avviene prematuramente, il bambino "molto probabilmente avrà un ritardo cognitivo in entrambe le lingue" e quindi critica quei programmi che danno il tempo ai bambini di sviluppare nella lingua materna solo abilità di comunicazione interpersonale di base. Cummins ritiene che i bambini devono raggiungere una buona competenza di lingua cognitiva nella loro prima lingua in tutte le materie scolastiche prima di essere pronti ad imparare queste materie nella seconda lingua. Sostiene che siano necessari dai cinque ai sette anni di istruzione nella lingua nativa nella lettura, scrittura, matematica e studi sociali da affiancare allo sviluppo della comunicazione nella seconda lingua.

Tabors (1997, p. 138) è d'accordo con l'ipotesi di Cummins e assume la necessità di supportare nella scuola lo sviluppo della lingua madre negli anni della prima infanzia. I bambini sviluppano i concetti legati al funzionamento del mondo e imparano il vocabolario che devono usare per esprimere questa comprensione. Inoltre, sviluppano abilità discorsive. I concetti, il vocabolario e le abilità sono tutte facilmente trasferibili in una nuova lingua ma ci vuole del tempo perché sia imparata, perfino nell'ambiente familiare del bambino.

I bambini sviluppano queste abilità naturalmente nei loro contesti familiari e non si deve alterare questo processo. Dobbiamo riconoscere che avremo più successo nel facilitare l'acquisizione della seconda lingua dei bambini in un ambiente che ricrea il più possibile l'ambiente in cui un bambino ha imparato la sua lingua madre. Prima di potersi aspettare una buona competenza nella lingua cognitiva e accademica, bisogna sviluppare le abilità di comunicazione interpersonale di base.

### **Come percepiscono il plurilinguismo le famiglie immigrate e gli educatori?**

In una ricerca dell'Università di Amburgo (Gogolin/Neumann 1997), interviste con gli insegnanti e le famiglie hanno rivelato punti di vista contrastanti: mentre gli insegnanti tendevano a pensare che il bilinguismo/plurilinguismo fosse "un problema da risolvere", per le famiglie l'essere bilingui/plurilingui era un dato di fatto considerato normale e ottimale.

Una parte di questo dato di fatto comporta l'accettare gli sforzi che i genitori devono fare per essere certi che i loro bambini imparino due o più lingue: questi includono cose come cercare parole diverse in un vocabolario, decidere consapevolmente dove passare le vacanze in modo da rafforzare la lingua madre dei bambini, e cercare supporto nella prima o nella seconda lingua, investendo tempo e soldi.

Molti di loro ritengono che sia una loro responsabilità sostenere questi sforzi. Tuttavia, credono anche che sarebbe d'aiuto se ci fosse una maggiore accettazione e un maggior incoraggiamento da parte della maggioranza della popolazione invece dei pregiudizi e dell'ostilità che spesso devono affrontare in quanto persone bilingui/plurilingui. Comunque, quando viene chiesto loro se desiderano più supporto dalle autorità e dagli asili e dalle scuole, sostengono che questo va ben oltre le loro aspettative. Naturalmente, concordano sul fatto che sarebbe ideale per i loro bambini avere asili e scuole bilingui perché risponderebbe perfettamente ai loro bisogni linguistici e sociali.

Perché no? "Perché non lo darebbero mai!" Le famiglie erano sicure che la loro richiesta di provvedimenti a favore del bilinguismo non fosse realistica. Gli autori dello studio concludono che le famiglie immigrate hanno trovato un "compromesso" con la società monolingue in cui vivono. Mentre hanno una buona e forte percezione di se stessi come famiglie monolingui/bilingui, loro sono convinti che la società tedesca non li supporterebbe in questo desiderio. Questa conclusione è basata sulle loro esperienze con il pregiudizio, il preconetto e la discriminazione che hanno riscontrato pochi asili e scuole bilingui che tengono in considerazione le lingue materne dei bambini immigrati. Queste poche scuole sono anche sottoposte ad una forte pressione perché devono dimostrare che l'apprendimento bilingue favorisce anche l'apprendimento del tedesco mentre la maggior parte dei programmi monolingui non sono sottoposti alla stessa pressione per giustificare i loro risultati.

## LA CAPACITÀ DELL'EDUCATRICE E DELL'EDUCATORE DI IDENTIFICARE E COMPRENDERE LE PRINCIPALI DIFFERENZE NELLE CAPACITÀ LINGUISTICHE DI BAMBINE E BAMBINI

Innanzitutto dobbiamo riflettere su che cosa è il linguaggio e su quale sarà il nostro ruolo come educatori di bambini nell'apprendimento della lingua. Ashworth e Wakefield (2004) ci ricordano che ci sono diversi punti da tenere a mente:

### **Il linguaggio è una caratteristica umana universale.**

Tutti i gruppi culturali hanno un sistema di linguaggio che i loro membri padroneggiano in modo da comunicare gli uni con gli altri.

### **Il linguaggio è sistematico.**

Ogni lingua ha il suo modo caratteristico di combinare suoni, parole e frasi.

### **Nessun linguaggio è completamente regolare.**

Eccezioni alle regole si trovano in tutte le lingue.

### **Tutte le lingue permettono ai parlanti di creare nuove espressioni.**

Tuttavia, queste espressioni devono essere conformi alle regole stabilite nei secoli dai parlanti una determinata lingua.

### **Il linguaggio è sia creativo che funzionale.**

Un parlante di una qualsiasi lingua può sia creare che comprendere un numero infinito di espressioni che possono assolvere a molteplici funzioni, come chiedere, rifiutare, promettere, avvisare, negare, esprimere accordo o disaccordo e esprimere emozioni.

### **Il linguaggio cambia.**

Per esempio, nuove parole possono essere create per rispondere alle necessità tecniche e scientifiche del mondo moderno.

### **Gli esseri umani hanno una capacità innata di apprendere lingua.**

Tutti i bambini, a meno che non abbiano dei problemi neurologici, sono in grado di imparare una lingua.

### **Le lingue possono essere non-verbali così come verbali.**

Le espressioni facciali, i gesti e altri movimenti del corpo possono trasmettere messaggi, il cui significato è connotato culturalmente.

### **Il linguaggio e la cultura sono strettamente legati.**

I costumi, le tradizioni, i valori, la religione, la storia e le altre manifestazioni della cultura sono per lo più trasmesse attraverso la lingua.

### **Il linguaggio e il pensiero sono strettamente legati.**

I bambini e gli adulti usano il linguaggio per condividere i loro pensieri e per espandere e chiarire i concetti.

Il linguaggio umano è molto più che un mezzo di comunicazione: è caratterizzato dalla semanticità (rappresentazione delle idee, degli oggetti, e degli eventi attraverso simboli), produttività (i parlanti pos-

sono capire e produrre frasi e parole che non hanno mai sentito prima e crearne di nuove ricombinando elementi che conoscono), spostamento (i messaggi linguistici non sono legati a contesti immediati). Il linguaggio umano ci permette di parlare di oggetti e persone situate nel passato, nel presente o nel futuro, o che non avvengono affatto, come nel caso di unicorni, gnomi, fate ecc.! Il linguaggio umano è parzialmente determinato culturalmente così che i parlanti condividono determinate percezioni e concetti. Il linguaggio influenza come i parlanti parlano di quello che vedono (parole per indicare i colori, per esempio, nelle diverse culture).

Comunque, è sbagliato dire che "il linguaggio è il veicolo della cultura" perché il termine "veicolo" distingue il linguaggio dalla cultura e dà per scontato il fatto che la cultura può essere contenuta nel linguaggio, come i vestiti in un cassetto: il linguaggio non è un contenitore della cultura (di quale cultura? Solo di una?). Le lingue cambiano perché la cultura cambia (si pensi ai cambiamenti nel linguaggio derivanti dall'uso della tecnologia, del movimento femminista o di quello per l'inclusione dei diversamente abili) e le attitudini culturali cambiano a causa dei cambiamenti nelle lingue.

## TEORIE DI SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Tabors (1997, p. 7) riconosce l'incredibile compito svolto dai bambini quando acquisiscono una lingua madre (L1) ed identifica 5 pezzi di un puzzle complesso che i bambini devono interiorizzare; la fonologia, o i suoni del linguaggio; il vocabolario, o le parole della lingua; grammatica, o come le parole sono messe insieme per creare delle frasi; la discorsività, o come le frasi sono messe insieme per raccontare delle storie, sostenere un argomento, o spiegare come funziona qualcosa; e pragmatica, o le regole di come usare la lingua. Perché i bambini possano essere considerati parlanti la madre lingua, devono avere il controllo di tutti gli aspetti del sistema lingua. Come avviene questo processo?

I bambini imparano la loro prima lingua nel contesto dell'interazione sociale all'interno delle loro famiglie. Fin dal primo anno di vita, i bambini possono distinguere e rispondere alla maggior parte dei suoni attorno a loro. I bambini interiorizzano questi suoni, e l'intonazione e lo schema delle parole di cui avranno bisogno per interagire nel loro ambiente. Attorno ad un anno di età, chi si occupa dei bambini è in grado di distinguere alcune parole con un significato tra i molti suoni prodotti dai bambini. I bambini aggiungono di solito una parola alla volta al loro vocabolario finché hanno un repertorio di circa cinquanta parole. Dopo aver acquisito un certo numero di parole, i bambini

cominciano a mettere in atto e a comprendere le regole grammaticali della lingua sviluppando l'abilità di esprimere relazioni più complesse con le loro parole. Per esempio, tutti gli animali possono essere categorizzati sotto la parola "cane". Imparano anche il modo giusto di usare le parole e le regole della presa di turno nella conversazione con frasi tipo "ciao" e "no".

A circa 2 anni di età, la loro capacità di usare il linguaggio aumenta rapidamente. L'ampiezza del vocabolario aumenta e cominciano ad unire parole in frasi brevi. Ashworth e Wakefield (2004) sottolineano "come i bambini acquisiscano più parole e imparano a combinarle significativamente per esprimere le loro necessità e per commentare quello che li circonda (p.27). La capacità di rappresentare oggetti, persone e eventi attraverso il linguaggio, si sviluppa più o meno allo stesso tempo che la capacità di imitazione, di gioco e di altre azioni dei bambini. Mentre la rappresentazione non è richiesta nel pronunciare semplici parole individuali, è necessaria per organizzare le parole in semplici affermazioni.

Secondo molti linguisti, i bambini diventano capaci di esprimere le loro intenzioni o significati in lingua attraverso un processo di negoziazione con le loro madri o con coloro che si occupano di loro e che trattano il linguaggio del bambino come significativo e intenzionale anche quando è soltanto un balbettio. Coloro che si occupano dei bambini danno un senso al linguaggio dei bambini, iniziano anche a negoziare con i loro bambini il significato e l'intento della comunicazione. Piper (1998) enfatizza che uno dei compiti centrali nell'apprendimento del linguaggio è combinare il linguaggio con il significato, un compito che i genitori facilitano concentrando la loro conversazione su qualsiasi cosa stia attirando l'attenzione del bambino. Se il bambino sta dando la caccia al gatto di casa, il gatto è ciò di cui tutti parlano. Il bambino perciò arriva a capire quello che la parola gatto significa. I bambini fanno dei cambiamenti nelle loro produzioni per riprodurre il più fedelmente possibile le espressioni degli adulti.

**Dal punto di vista di un bambino, il linguaggio è prima di tutto comunicazione, ma assieme alla lingua madre hanno imparato:**

- il sistema dei suoni;
- le regole di combinazione dei suoni in sillabe, morfemi e parole;
- le funzioni comunicative proprie del linguaggio;
- come ognuna si realizzi in diversi contesti: le regole di partecipazione alla conversazione con tutte le sue convenzioni (presa di turno, cambiamento o mantenimento dell'argomento, conferma del si-

gnificato, ecc.).

I bambini che parlano la stessa lingua sembrano acquisire le regole con un ordine simile. Le regole che sono semplici e usate spesso sono acquisite per prime, seguite dalla comprensione e dalla capacità di combinare regole più complesse. Poiché la complessità di una data forma grammaticale cambia da una lingua all'altra, l'età in cui i bambini padroneggiano la regola di una particolare forma dipende parzialmente dalla complessità della lingua.

Quando i bambini entrano al nido, di solito ancora non sono parlanti prolifici. Tuttavia hanno già esperienze di comunicazione con coloro che si prendono cura di loro, e che li hanno incoraggiati a sviluppare le loro affermazioni parlando con loro o di cui ascoltano le conversazioni anche senza parteciparvi (Ashworth e Wakefield, 2004, p. 27, 28).

Tabors (1997) sottolinea che all'età in cui entrano alla scuola dell'infanzia, i bambini acquisiscono sorprendentemente 6 – 10 parole al giorno, mentre allo stesso tempo ampliano la loro comprensione dei significati delle parole che già conoscono. Basandosi sul precedente sviluppo dei suoni, i bambini cominciano a lavorare sulle rime e sull'identificazione dei suoni iniziali delle parole. Durante questo periodo, i bambini cominciano anche ad acquisire le forme grammaticali più complesse. La loro comprensione delle regole grammaticali, tuttavia, può dare luogo a errori creativi, come ad esempio cercare di coniugare regolarmente un verbo irregolare. Questi errori, noti come "ipercorrettismi" dimostrano come i bambini siano in grado di notare schemi nella lingua e come cerchino di applicarli al sistema della lingua, per come li capiscono.

#### **Riflessioni:**

*Quali esempi di forme grammaticali e ipercorrettismi nella vostra lingua avete osservato fra i bambini del vostro nido? Sono uguali fra bambini che a casa parlano italiano e quelli che parlano un'altra lingua?*

Un'altra importante acquisizione attorno ai 3 anni è lo sviluppo di una capacità di costruire un discorso. I bambini di età pre-scolare cominciano a partecipare alla costruzione di spiegazioni, allo sviluppo di argomentazioni e alla descrizione di un episodio. Inoltre, i bambini imparano a modificare quello che dicono in relazione a chi hanno di fronte. Per quanto riguarda l'uso del linguaggio, questo aspetto è molto importante perché i bambini devono imparare ad associare l'uso del linguaggio al contesto sociale, e le abilità conversazionali richiedono più tempo per essere apprese. Piper (1998) invita a considerare la cerchia sociale di un bambino come ampliabile, a partire dalla



madre o dalla/dalle altra/e figura/e principale/i che si occupano di lui/lei ed espandendosi ad includere prima i familiari immediati, poi gli altri parenti, i compagni di gioco, i vicini, i negozianti, gli amici dei fratelli, gli educatori, educatrici e tutte le altre persone che operano nei nidi e nelle scuole. Man mano che il cerchio si ingrandisce, aumentano anche le opportunità e le necessità di nuova lingua. (p. 191).

In conclusione, entro l'età in cui lasciano il nido, la maggior parte dei bambini sviluppano la lingua in maniera efficiente. L'interazione ottimale per promuovere al meglio lo sviluppo del linguaggio è quella in cui l'adulto lascia decidere ai bambini di cosa parlare, approfondisce quell'argomento, si impegna a capire cosa vuole dire il bambino, suggerisce nuove attività, e dà più attenzione a quello che il bambino vuole dire piuttosto che al fatto che sia detto correttamente. Perché la lingua del bambino (prima o seconda che sia) sia acquisita in modo ottimale, l'educatore adulto assume il ruolo di un partner di conversazione piuttosto che prendere esplicitamente un ruolo didattico o direttivo.

Solo a partire dai 5 o 6 anni, un bambino può in parte usare la lingua per imparare la lingua e può anche non inquadrare ogni nuova abilità linguistica all'interno di un contesto significativo. Di solito è a partire da questa età che diventano molto più capaci di imparare intenzionalmente, di rispondere e beneficiare da istruzioni esplicite e di usare modelli come fonti di apprendimento. A questo stadio rispondere semplicemente agli interessi del bambino potrebbe non essere sufficiente per stimolare uno sviluppo ottimale del linguaggio e diventa più utile parlare di una vasta gamma di argomenti, modellando un vocabolario arricchito, impegnando il bambino in conversazioni anche meno collegate al qui ed ora, discutendo sui significati delle parole, spingendo i bambini a spiegare le proprie opinioni, e correggendo esplicitamente gli errori: tutte queste cose sono importanti per lo sviluppo del linguaggio dei bambini a partire dall'età di 4, 5 e 6 anni. I bambini di questa età possono talora avere anche alcune abilità di scrittura e lettura legate al linguaggio derivante dalle letture fatte loro, dall'aver guardato dei libri con adulti e dall'esperienza con lettere, matite e carta, e dall'osservazione delle attività di scrittura e lettura degli adulti.

### ACQUISIZIONE DELLA L2

Anche se ci sono molte similarità tra il modo in cui la prima e la seconda lingua sono acquisite, ci sono anche differenze importanti che non possono essere ignorate: quando i bambini imparano la loro prima lingua, sono circondati da amore e attenzione; sono incoraggiati e ricevono complimenti per i loro sforzi

vocali. Quando i bambini provano ad usare la lingua a casa, gli adulti che si prendono cura di loro provano intensamente a comprendere il significato delle loro espressioni e fanno poca attenzione alla forma. I bambini imparano la loro lingua madre lentamente lungo il corso degli anni. Non c'è pressione ed ogni miglioramento è accolto entusiasticamente.

Per i bambini che imparano la seconda lingua direttamente a scuola, non è proprio così. Piper (1998) ci ricorda che nell'acquisire la prima lingua, i bambini non hanno bisogno di un lungo periodo di esercitazione prima di avere il permesso di parlare in pubblico (p.288).

### Altri problemi su come la lingua L2 è usata nelle scuole sono:

- gli insegnanti parlano molto e non permettono ai bambini di parlare abbastanza. Piper (1998) sottolinea che il rapporto tra le domande direttamente poste da un adulto ad un bambino è 7 volte più alto a casa che a scuola e che gli insegnanti occupano più del 50% del tempo dedicato in classe ai dialoghi (p.245);
- potrebbe risultare staccato dal contesto, manipolativo, e/o potrebbe intimidire;
- la lingua parlata a scuola è omogenea a seconda degli argomenti trattati o del tipo di linguaggio usato.

### LO SVILUPPO DEL BILINGUISMO ATTIVO

Perché succede che dei bambini non vogliono più parlare nella loro lingua madre dopo aver cominciato a frequentare il nido o la scuola dell'infanzia? Tabors (1997, pp.140,141) sottolinea che i bambini talora decidono di dedicare tutto il loro impegno ad imparare una seconda lingua anche perché il messaggio sociale che vede la lingua ufficiale come la lingua preferita, li spinge dapprima "dal monolinguisma nella L1 ad un bilinguismo attivo (quando si stanno sviluppando entrambe le lingue), poi ad un bilinguismo passivo (quando smettono di parlare nella loro madre-lingua, anche se la capiscono), fino ad un nuovo monolinguisma, questa volta nella L2".

Ci sono molte teorie su come le persone apprendono una seconda lingua, e su come i bambini apprendono la lingua materna, ma l'idea che l'esperienza empirica di tanti anni di osservazione in nidi e scuole toscane ci sembra più verosimile è che chi ascolti lingua, la impari senza istruzione diretta, dando all'ascoltatore (apprendente) un input comprensibile, iniziando con strutture semplici e passando progressivamente a quelle più complesse, fino a quando questi raggiunge una buona competenza e

riconosce l'importanza delle variabili socio/emotive legate all'acquisizione di una seconda lingua. Krashen (1981, 1982) ha identificato le barriere socio/emotive che talora bloccano tale percorso di acquisizione linguistica, e le ha definite "filtro affettivo".

Perché non intervengano barriere (che in prospettiva potrebbero non essere facilmente eliminabili), è necessario che vi sia: un ambiente di apprendimento a basso tasso di ansia, un'alta motivazione del bambino all'acquisizione della L2, un basso livello di inibizioni da parte del bambino su come usa la L2, la voglia di rischiare, l'empatia con gli altri, e un alto livello di sicurezza/fiducia in se stessi, la certezza che non vi è competizione fra lingua madre e seconda lingua.

Il ruolo del bambino/della bambina e quello di chi se ne prende cura sono egualmente importanti nell'interazione sociale, in cui la comunicazione è ingrediente essenziale nell'acquisizione del linguaggio. Questo significa che un bambino impara la lingua per come gli si presenta: il processo della lingua è un'invenzione sia personale che sociale. I genitori, gli insegnanti, e le altre figure influenzano la sua formazione a seconda del modo in cui reagiscono al linguaggio del bambino, soggetto principale del processo di sviluppo della lingua. Ogni individuo, compreso chi è ancora bambino, prende delle decisioni su quando usare il linguaggio, su perché e come usarlo, ipotizza dei risultati.

Analogamente, anche quando la lingua della comunicazione con il bambino è diversa dalla sua lingua materna, è importante che l'input sia comprensibile. Lo scambio comunicativo della conversazione naturale tra parlanti nativi e non-nativi è l'elemento cruciale del processo di acquisizione della seconda lingua. I parlanti nativi cambiano il loro modo di parlare in modo da farsi capire meglio e i parlanti non-nativi usano la loro crescente conoscenza per cercare di farsi capire. I parlanti non-nativi esercitano un controllo sul processo e inducono il loro partner parlante nativo a fornire un input che sia più comprensibile: lo fanno chiedendo di ripetere, evidenziano quando non capiscono, o rispondono in un modo che mostra che non hanno capito quanto è stato detto loro. Gli errori tali da impedire la comunicazione fatti dai parlanti non-nativi vanno corretti in modo naturale, come si fa con un bambino della nostra stessa lingua materna, senza ricorrere a indicazioni correttive esplicite da parte dei parlanti nativi.

**Malgrado ci siano molte similarità tra il modo in cui i bambini acquisiscono la L1 e la L2, Ashford e Wakefield (2004, p.34) sottolineano come si debba tenere presenti anche le differenze:**

- gli apprendenti L2 quando iniziano ad andare al

nido, spesso hanno già sviluppato una idea della loro lingua materna e di come usarla per comunicare (a meno che già in famiglia o nel contesto in cui vivono non siano esposti già a due o più lingue);

- gli apprendenti L2 potrebbero essere meno motivati a comunicare nella L2 perché possono già farsi capire nel contesto familiare, che li fa sentire gratificati per il loro modo di comunicare;
- quando bambini L2 producono lingua a casa gli adulti che si occupano di loro cercano di capire il significato della loro comunicazione. Al nido può succedere che gli interlocutori adulti abbiano la preoccupazione di non essere in grado di capire o di farsi capire dai bambini di madrelingua diversa e che quindi si concentrino più sulla forma e sulla correttezza della comunicazione che sul contenuto;
- in famiglia, di solito ai bambini si concede del tempo per acquisire la L1, mentre al nido (e ancor più a scuola) c'è una certa pressione perché imparino la L2 velocemente.

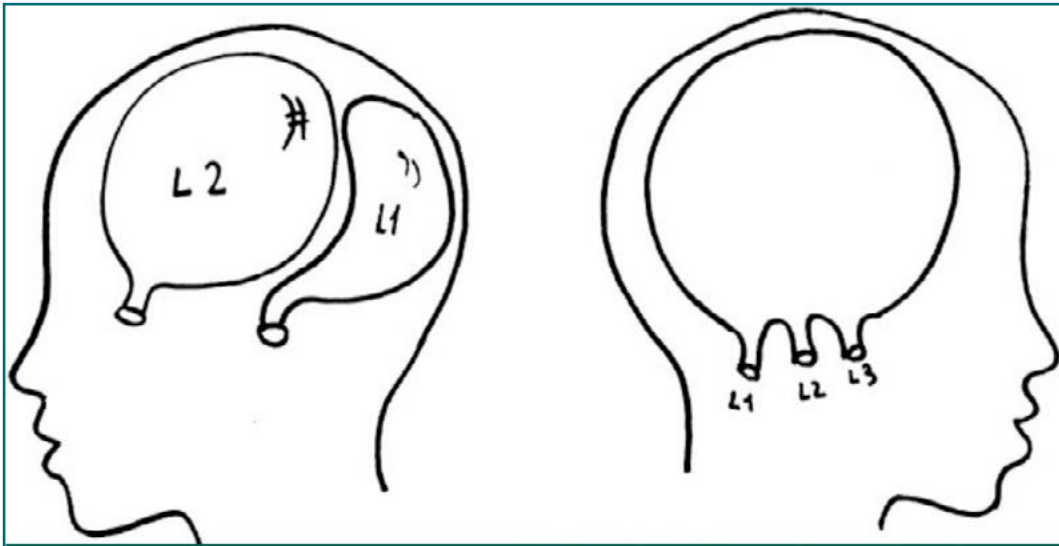
Ashford e Wakefield (2004, pp. 33, 34) ci ricordano che quando i bambini sono molto piccoli, il nostro scopo principale non dovrebbe essere quello di far loro acquisire la L2, ma quello di sviluppare in loro un senso di autostima e di promuovere un ambiente accogliente in cui possano fare amicizia: i bambini non si interessano al linguaggio se non come ad in mezzo di comunicazione.

#### TIPI DI SVILUPPO DEL BILINGUISMO

Quando i bambini sono coinvolti in un processo di acquisizione di una seconda lingua, Tabors (1997, p.9) concorda con Piper sul fatto che possano essere acquisiti due tipi di bilinguismo. Tuttavia, mentre Piper (1998) li indica come bilinguismo domestico e bilinguismo scolastico, Tabors li indica come acquisizione simultanea e sequenziale.

L'acquisizione simultanea di due lingue avviene quando i bambini sono esposti ad entrambe le lingue da una età molto precoce, qualche volta come risultato del fatto che ogni genitore parla una lingua diversa con il bambini o che entrambi i genitori parlino una lingua e chi si occupa del bambino parli un'altra lingua con il bambino. Se un bambino impara due lingue simultaneamente, e se le due lingue sono ugualmente sviluppate nell'infanzia allora il processo di sviluppo della lingua sarà lo stesso in entrambe le lingue.

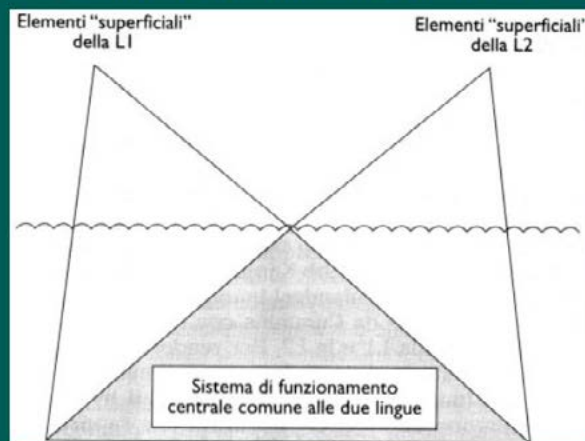
L'acquisizione sequenziale avviene quando un bambino comincia ad imparare una seconda lingua dopo che la prima lingua è parzialmente stabilita, per esempio quando un bambino entra in un ambiente prescolare in cui la sua lingua madre non sia la lingua



**E' idea diffusa che l'apprendimento di una L2 comprometta il mantenimento e l'apprendimento della L1 e viceversa: se il palloncino che rappresenta la L2 si gonfia troppo si ha come conseguenza lo svuotamento dell'altro? In realtà la competenza linguistica alla base dei due codici è la stessa, cambiano solo le vie di accesso.**

**La competenza linguistica alla base dei codici è la stessa, cambiano solo le vie di accesso**

### **MODELLO DELL'INTERDIPENDENZA LINGUISTICA**



**Per rendere graficamente l'idea dello stretto legame fra la L1 e la L2, Cummins propone la metafora dell'iceberg  
[www.iteachilearn.com/cummins/](http://www.iteachilearn.com/cummins/)**

usata in classe. In ogni situazione di acquisizione sequenziale di una seconda lingua, tuttavia, ci sono una serie di fattori che differenziano i due processi:

1. I bambini hanno già una qualche conoscenza di come la lingua funzioni così non imparano come funziona la lingua in generale ma come funziona la nuova lingua e in che misura è diversa dalla L1.
2. L'acquisizione della L2 può avvenire a qualsiasi età. Tuttavia è più facile per bambini giovani perché devono usare la lingua in un modo meno complicato rispetto ai bambini più grandi o agli adulti. I bambini usano la loro capacità di produrre più suoni di quelli di cui hanno bisogno nella loro L1 e perciò hanno vantaggi nello sviluppare i suoni della L2, mentre più crescono più il sistema di suoni della L1 è già ristretto.
3. L'acquisizione della L2 può dipendere dalle caratteristiche individuali come l'attitudine, la personalità (sia quella sociale che non) e fattori psicologici come il fatto di voler essere come gli altri.

#### LE DIFFERENZE INDIVIDUALI NELL'ACQUISIZIONE DELLA L2

Wong Fillmore (1979) ha identificato i 4 fattori che influenzano di più i progressi che un bambino fa nel processo di acquisizione di una seconda lingua che sono anche presenti nell'Ipotesi del Filtro Affettivo di Krashen (1981, 1982). Questi quattro fattori sono motivazione, esposizione, età e personalità.

Tabors (1997, p. 79-85) li riassume come:

- Motivazione: un bambino piccolo deve volere imparare una seconda lingua. I bambini arrivano a prendere la decisione di intraprendere effettivamente il processo di imparare una nuova lingua in tempi e modi diversi.
- Esposizione: il fatto che un bambino abbia avuto una precedente esposizione alla seconda lingua e la durata di questa esposizione può influenzare quanto velocemente può iniziare ad usare la seconda lingua in una nuova situazione.
- Età: l'età può avere un ruolo importante su come un bambino si relaziona alla situazione della seconda lingua. I bambini piccoli hanno un vantaggio nella situazione della seconda lingua perché l'aspettativa cognitiva su quello che devono imparare è molto bassa; non devono usare il linguaggio in modo sofisticato come i bambini più grandi. Per questo motivo i bambini più piccoli possono prendere più tempo per avviarsi nel percorso di sviluppo rispetto ai bambini più grandi.
- Personalità: i ricercatori che studiano l'apprendimento della seconda lingua di bambini piccoli han-

no osservato che sembra esserci un continuum della personalità che va da quello riservato e timido fino, da una parte, a quello aperto e socialmente inserito, dall'altra. Dove si possa collocare la personalità individuale di un bambino può avere un impatto su quanto velocemente un bambino impara una seconda lingua. I bambini che tendono ad essere timidi e riservati possono più probabilmente relazionarsi alla situazione della seconda lingua con più cautela. Questi sono bambini che impiegano molto tempo a sperimentare in pubblico le loro abilità linguistiche acquisite da poco, e passano il loro tempo a mettere in pratica silenziosamente fra se e se prima che qualcuno li possa ascoltare.

#### SEQUENZA DI SVILUPPO DELLA L2

Secondo Tabors (1997, p.39) c'è una sequenza di sviluppo per i ragazzi L1 che entrano una classe L2:

- Fase di uso della lingua madre  
Ci può essere un periodo di tempo in cui i bambini ancora usano la L1. Questo perché non capiscono ancora che c'è una differenza tra le due lingue.

- Fase del silenzio  
Quando i bambini scoprono che la loro lingua madre non funziona nel nuovo ambiente, entrano nella fase del silenzio mentre raccolgono informazioni sul nuovo linguaggio e probabilmente passano del tempo a sperimentare i suoni. In una classe di lingua-ufficiale, questo significa che i bambini entreranno in una fase in cui non parlano affatto. In una classe bilingue, significa che i bambini tenderanno di parlare solo con quelli che parlano la loro lingua madre e non proveranno a parlare con quelli che non la conoscono. Sembra esserci anche una componente di età nella lunghezza di questa fase per cui i bambini più piccoli rimangono in silenzio per periodi più lunghi che quelli più grandi.

Tabors (1997) sottolinea che "Per tutti questi bambini, la realizzazione del fatto che non possono comunicare con le persone attorno a loro nella loro lingua madre ha significato che hanno smesso di parlare. Ma questo non significa necessariamente che abbiano smesso di comunicare" (p.43).

#### In questa fase i bambini si impegneranno in una comunicazione non verbale:

- per ricevere attenzione
- per fare richieste
- per protestare e
- per giocare.

Per esempio, un modo comune di cercare di attirare l'attenzione per il bambino è di indicare qualcosa di

cui ha bisogno.

Tabors inoltre sottolinea che ci possono essere conseguenze sociali di questa fase non verbale per bambini di età prescolare. Il più a lungo un bambino rimane nella fase del silenzio, il più a lungo è trattato come un bambino piccolo dagli altri bambini oppure è ignorato.

Durante questa fase, tuttavia, i bambini stanno acquisendo informazioni e dati su come la nuova lingua è usata attraverso l'osservazione e la sperimentazione. Per esempio, quando nuovi parlanti della L2 lavorano o giocano fianco a fianco con parlanti competenti della lingua ufficiale, possono sperimentare vocalizzazioni che non sono comunicativi, ma sono solo parole fuori dal contesto che il bambino può avere sentito usare ad un altro bambino. Molte di queste parole o frasi possono essere realizzate silenziosamente, e quindi difficili da ascoltare.

Possono stare anche sperimentando i suoni della nuova lingua.

#### ▪ Sperimentare in pubblico la L2

Questo succede quando i bambini iniziano ad usare singole frasi e parole che hanno imparato. Tabors (1997) sottolinea che i ricercatori hanno notato due consistenti caratteristiche che potrebbero essere anche tipiche dei bambini che imparano una L1:

Discorso telegrafico che fa riferimento all'uso di poche parole piene al posto di una espressione completa come "che cosa è questo?", oppure recitando i nomi dei colori, l'alfabeto, i numeri, etc.

Discorso formulare è quando i bambini usano frasi formulari in situazioni in cui hanno osservato altri usarle come per esempio "sì, no, ciao, arrivederci, O.K., guarda, stai attento", etc.

#### ▪ Uso produttivo del linguaggio nella L2

Questo è quando i bambini possono cominciare a costruire le loro frasi, non soltanto continuando a ripetere frasi formulari o nomi di persone o cose. Durante questo processo i bambini devono analizzare la lingua che è usata attorno a loro, cominciano a fare ipotesi su come la lingua è costruita. Tipicamente usano tutto quello che sanno della loro nuova lingua, e, non sorprendentemente, fanno molti errori nell'intraprendere il processo di acquisire gli aspetti più complicati della seconda lingua.

### FRAINTENDIMENTI NELLA COMPrensIONE DELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Fraintendimenti nella comprensione dello sviluppo del linguaggio sono creati da teorie "ingenuae" sul linguaggio e sulle funzioni cognitive (Baker 1993, p.132). Queste teorie sono accompagnate da diverse

immagini comuni e influenzano le nostre opinioni sul bilinguismo e sull'apprendimento di più lingue. Secondo una teoria ingenua, il monolinguisma è preferibile perché il cervello umano ha soltanto uno spazio limitato per le abilità di linguaggio: Tabors descrive un'immagine che illustra questo primo convincimento dei ricercatori e su come può essere confutato.

*Questa convinzione è radicata in un modello di apprendimento del linguaggio che io chiamo la teoria del "contenitore-unico. In questa concettualizzazione c'è una capacità cognitiva limitata disponibile per l'apprendimento del linguaggio. Questo spazio cognitivo può essere considerato come un bicchiere vuoto. Appena un bambino comincia a imparare una lingua madre, il bicchiere comincia a riempirsi con il liquido della prima lingua. Fortunatamente, secondo questo modo di vedere le cose, il bicchiere ha proprio la giusta misura per contenere tutto il liquido della prima lingua; una volta che il bicchiere è pieno, il bambino ha raggiunto con successo l'acquisizione della prima lingua. In questo modello le difficoltà vengono fuori, tuttavia, se durante questo processo il liquido di una seconda lingua + versato nello stesso bicchiere, con la stessa capacità/allo stesso tempo. In questo caso, la teoria del contenitore-unico prevede che ci sarà una mescolanza delle due lingue, poiché i due liquidi sono versati insieme, e in questo caso si avrà una condizione di semilinguismo (apprendimento incompleto di entrambe le lingue), oppure non ci sarà abbastanza spazio per il secondo liquido, e in questo caso ci sarà una fuoriuscita e, quindi, la mancata acquisizione della seconda lingua. In entrambi questi casi, il rimedio raccomandato sarà svuotare il bicchiere della prima lingua, così non ci sarà una lingua concorrente a confondere il bambino o ad impedirgli di apprendere la seconda lingua*

(Tabors 1997, p. 179-181).

Una immagine simile è quella dei due palloni di lingua all'interno della testa. Mentre i monolingui hanno un pallone ben riempito, i bilingui hanno due palloni riempiti a metà. Questo significa che i bilingui non sono né competenti nella L1 né nella L2. Poiché lo spazio è limitato nel cervello, l'espansione di un pallone (per esempio della L1) diminuisce lo spazio per l'altro pallone (L2) e viceversa. Queste immagini sono convincenti perché sono congruenti con una serie di assunzioni del senso pratico e di esperienze legate alla fisica.

Tuttavia, la ricerca più recente dimostra che l'idea di uno spazio limitato nel cervello è sbagliata e che è vero il contrario. I bambini tengono i loro cervelli occupati tutto il tempo quando ricevono stimoli ricchi all'interno di relazioni rassicuranti. Si fanno connessioni e transfer, specialmente con le lingue. Non c'è soltanto interdipendenza tra i concetti cognitivi che



i bambini acquisiscono in entrambe le lingue, ma la competenza di un apprendente in una seconda lingua è anche dipendente dal livello di competenza già acquisito nella L1.

Cummins suggerisce che i pensieri di una persona bilingue o multilingue che accompagnano il parlare, l'ascoltare, il leggere e lo scrivere originano da una comune competenza sottostante o da un sistema operativo centrale. L'analogia con un iceberg illustra bene l'idea che c'è una fonte integrata di pensiero che è indipendente dalla lingua nella quale la persona opera. Sebbene i due iceberg (o le due lingue) siano visibili in superficie, al di sotto c'è un'area comune che il più grande sistema operativo centrale.

Cummins lo chiama "Competenza Comune Sottostante" che esprime la "Competenza Cognitiva in Lingua Accademica" (CALP) di una persona. La CALP è diversa dalle basilari abilità comunicative interpersonali (BICS) che è quello che è visibile.

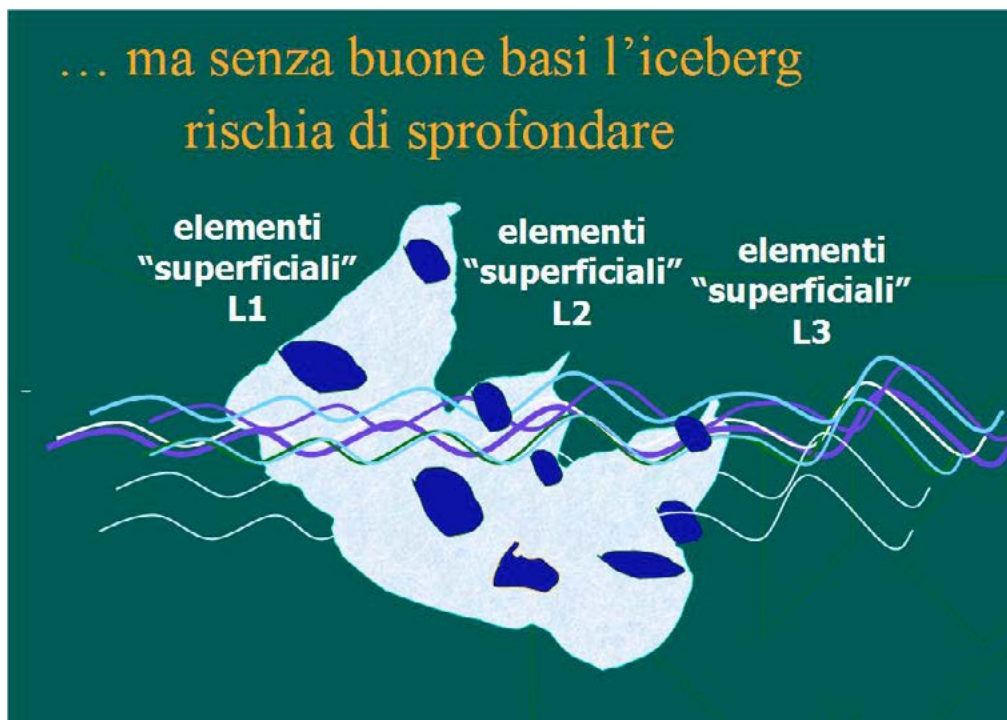
Cummins sostiene che questa competenza comune sottostante o CALP deve essere ben sviluppata.

Significa che le abilità cognitive della lingua dei bambini devono essere nutrite in modo che siano in grado di tenere il passo con quanto è richiesto in classe. La competenza sottostante può essere sviluppata nella L1 o nella L2 e in entrambe le lingue simultaneamente. E' legata a una comunicazione con il bambino impegnativa dal punto di vista cognitivo e ad una comunicazione che sia legata al contesto nel senso che fa riferimento a fenomeni che non sono presenti qui ed adesso ma a esperienze passate, storie, fantasie, scherzi, bugie, ricette, desideri etc.

"L'analogia dell'Iceberg" di Cummins va più vicino alle evidenze risultanti dalla ricerca sui processi cognitivi. Tuttavia è un modello che usa un'immagine familiare come illustrazione. Comunque, è importante ricordare che i modelli sono semplificazioni necessarie che possono difficilmente riflettere i processi sottostanti all'acquisizione della lingua nella sua piena complessità. Alcuni ricercatori dicono che parte di quello che i bambini fanno quando acquisiscono le lingue è ancora uno dei "misteri dell'umanità".



Cfr. Balboni P. E., Cosk D., Vedovelli M. (2014), Il diritto al plurilinguismo, Unicopli, Milano.



### Riferimenti bibliografici

- Ada A.F. (1998), *Linguistic Human Rights And Education. Beyond Heroes And Holidays: A practical Guide To K-12 Anit-Racist, Multicultural Edcation And Staff Development*. Ed. By Lee, E. Menkart, D. And Okazawa M. Washington D.C.: Network Of Educators For The Americas.
- Arnberg Lenore (1991), *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ashworth M. And Wakefield, H.P. (2004), *Teaching The World's Children: Esl For Ages Trhee To Seven*. Toronto, Phippen.
- Baker Colin (1993), *Foundations Of Bilingual Education And Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Banks J. (1998), *Approaches To Multicultural Reform. Beyond Heroes And Holidays: A practical Guide To K-12 Anit-Racist, Multicultural Edcation And Staff Development*. Ed. By Lee, E. Menkart, D. And Okazawa, M. Washington D.C.: Network Of Educators For The Americas.
- Cummins J. (1996), *Negotiating Identities: Education For Empowerment In A Diverse Society*. Ontario, Ca: California Association For Bilingual Education.
- Epstein J. (1995), *School/Family/Community Partnerships: Caring For The Children We Share*. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.
- Frederickson J. (1995), *Reclaiming Our Voices: Bilingual Education, Critical Pedagogy And Praxis*. Los Angeles, Ca: California Association For Bilingual Education.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi. Gruppo Abele*, Torino.
- Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla 'Pedagogia degli oppressi'*. University Downloaded From Ncbe Web Address: [Www.Ncbe.Gwu.Edu/Ncbepubs/Resource/Effectiveness/](http://Www.Ncbe.Gwu.Edu/Ncbepubs/Resource/Effectiveness/).
- Freire P. (1973), *Education for critical consciousness. Continuum*, New York.
- Goodenough W. H. (1976), "Multi-culturalism as the Normal Human Experience", in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VII, n. 4, pp. 4- 7.
- Hannerz U. (1992), *Cultural Complexity. Studies In The Social Organization Of Meaning*, Columbia U. P., New York.
- Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition And Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen D.D. (1982), *Principles And Practices Of Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

- Nieto S. (1996), *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context Of Multicultural Education* (2nd Ed.).
- Ogbu J. (1978), *Minority Education And Caste*. New York: Academic Press.
- Ogbu J. (1992), *Understanding Cultural Diversity And Learning*. Educational Researcher, 21 (8). 5-14.
- Omodeo M. (2002), *La scuola multiculturale*. Carocci, Roma.
- Piper T. (1998), *Language And Learning. The Home And School Years*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, N. J., III Edition.
- Spradley J. P. And McCurdy D. W., *Anthropology: The Cultural Perspective* (New York. John Wiley And Sons, 1975
- Tabors, P. (1997). *One Child, Two Languages*. Baltimore: Paul H Brookespublishing Co.
- Thomas,W. and Collier, V. (1997). *School Effectiveness For Language Minority Children*. Ncbe Resource Collection Series, No. 9. George Washington University Downloaded From Ncbe Web Address: [www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/Resource/Effectiveness/](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/Resource/Effectiveness/).
- Thomas, W. and Collier V. (2002), *A National Study Of School Effectiveness For Language Minority Students' Long-Term Achievementfinal Report: Project 1.1*. Center For Research On Education, Diversity, And Excellence. Downloaded From Crede Web Address: [www. Crde.Org/Reserch/Llaa/1.1\\_Final.Html](http://www.crde.org/Reserch/Llaa/1.1_Final.Html).
- Tylor, E.B. (1958), *Primitive Culture* (Reprint, New York: Harper Torchbooks 1871).
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. And Trans.), Cambridge, Ma: Harvard University.
- Wong Fillmore, L. (1979), "Individual Differences On Second Language Acquisition." In C.J. Fillmore, D. Kemplauer, & W.E-Y. Yang (Eds. ), *Individual Differences In Language Ability And Lanaguage Behavior* (pp.203-228),New York: Academic Press.



Le scatole della memoria





## TERZA PARTE

# LA DECONSTRUZIONE CONSAPEVOLE DI STEREOTIPI E PREGIUDIZI





## Diversità culturale in contesti educativi

Udo C. Enwereuzor

---

### Tratto dalle diapositive della formazione nell'ambito dei progetti "Bambini in movimento" e "Esperienze di quotidiana intercultura"

#### INTRODUZIONE

- Presentazione: ogni partecipante dice il proprio nome, associandolo ad una cosa che la/lo rappresenta
- Il "contratto" del gruppo aula: riservatezza, pause, spazio per tutte e tutti, puntualità, rispetto per i sentimenti degli altri, uso di un linguaggio non offensivo, rispetto e/o ri-negoziazione collettiva del contratto

#### LO SCOPO DEL CORSO

- Costruire le basi per migliorare la capacità di accoglienza e la qualità del servizio offerto alle famiglie e ai loro bambini e bambine
- Obiettivo specifico del modulo:  
Porre le basi per capire e riconoscere le dinamiche "interculturali" presenti nella società italiana attuale attraverso un esame di alcuni concetti coinvolti nella discussione (diversità culturale, stereotipo, pregiudizio, ecc.)

#### SIAMO TUTTI IN GIOCO: L'ITALIANOMETRO

- Mettersi in fila "indiana", senza parlare, con la persona più italiana ad un'estremità della fila e la persona meno italiana all'altra estremità e le altre collocate lungo la fila, ognuno/a secondo il proprio grado di italianità

#### OSSERVAZIONI EMERSE NEL GIOCO L'ITALIANOMETRO

- La cultura italiana è ricca e complessa (universo culturale)
- Non è sempre facile riconoscere la propria identità culturale o retro-terra culturale o etnico
- Non è possibile per una persona conoscere tutto della cultura italiana
- Nessuno incorpora o esprime tutta la cultura italiana ma solo una parte

#### Osservazioni sul contenuto

- Nessun individuo può rappresentare da solo la cultura italiana  
Se tutto quanto precede vale per l'Italia, è ragionevole supporre che:
  - Ogni cultura sia ricca e complessa
  - Non sia possibile per una persona conoscere tutto di una cultura
- Una cultura è più vasta e complessa dell'identità culturale di qualsiasi individuo che vi appartiene

- L'identità etnica e culturale di una singola persona non rappresenta la totalità di un'etnia o cultura
- Non importa quanto sai di un'etnia o di una cultura, la persona che ti trovi davanti non è una cultura, non rappresenta una cultura e non è "tipica" di una cultura; è un individuo

## INTRODUZIONE ALLA DIVERSITÀ CULTURALE

- Visti da lontano: l'immagine dell'Italia e degli italiani nelle televisioni straniere
  - Quali i sentimenti suscitati dal filmato?
  - Effetto montaggio ed effetto percepito: la parzialità
  - La rappresentazione avviene attraverso diverse fonti: telegiornali, pubblicità, programmi di approfondimento, d'intrattenimento, film, sceneggiati ecc.
  - Come sono le rappresentazioni di altri popoli?

## DEFINIZIONE DI STEREOTIPO

- Una caratteristica o insieme di caratteristiche associate ad una categoria o gruppo sulla base di una limitata ed inadeguata informazione o conoscenza. Incasellando le persone in una determinata categoria o gruppo, si ascrivono loro individualmente le caratteristiche associate a quella categoria o gruppo
- A volte gli stereotipi vengono sostenuti perfino di fronte alla prova del contrario
- Il detto "*l'eccezione che conferma la regola*" è uno dei modi attraverso il quale lo stereotipo tenta di resistere all'evidenza che lo contraddice

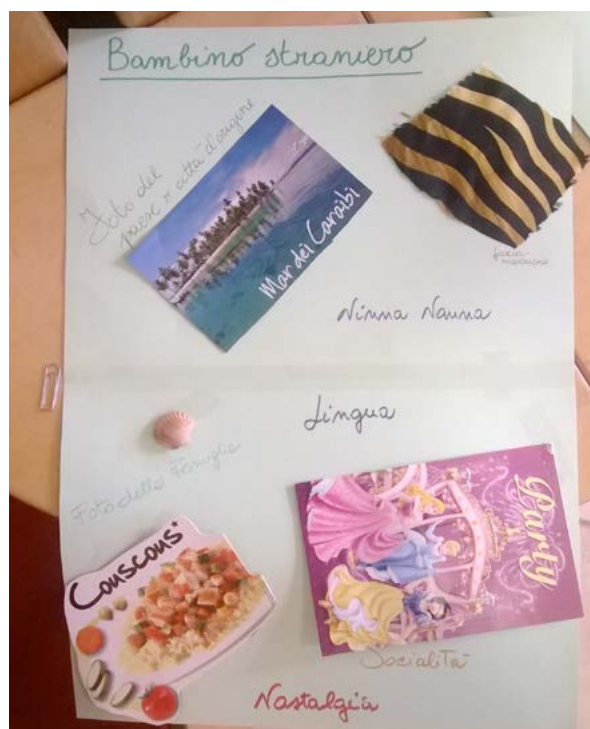


## Osservazioni sul contenuto

- Stereotipo/Probabilità
- Opposizioni:
  - Vero/falso
  - Positivo/negativo (connotazione di un concetto e la percezione di un'etichettatura)
- Legame con la realtà
- Gli stereotipi sono socialmente condivisi
- Vengono *appresi* dall'ambiente - non li creiamo individualmente
- Sono sempre generalizzazioni ma non ogni generalizzazione è uno stereotipo
- Sono la controparte *sociale* dei pregiudizi
- Creare uno stereotipo spesso riflette un *potere culturale* di un gruppo su un altro:
  - Pik Badaluk
  - Kitu e l'elefante Congo
- Il fastidio che lo stereotipo genera non dipende da un contenuto positivo o negativo, ma dal fatto che le persone colpite si sentono oggetto di una generalizzazione invece di sentirsi considerate come individui
- Il fatto che alcuni individui corrispondono ad alcuni stereotipi non vuol dire che questi siano veri per tutti i membri di un dato gruppo

## DEFINIZIONE DI PREGIUDIZIO

- Un'opinione o un sentimento (di solito sfavorevole), preconstituita sulla base di una limitata e inadeguata informazione (o perfino senza riferimento ad alcuna informazione, conoscenza o ragione)
- A volte i pregiudizi vengono sostenuti perfino di fronte alla prova del contrario



## SIAMO TUTTI IN GIOCO

### Spunti dalle simulazioni e dai giochi di ruolo attivati nei corsi, per ripensare ai nostri comportamenti quotidiani e a qualche preconetto

Marco Marigo

I corsi sono stati una straordinaria occasione per discutere con gli operatori e le operatrici dei servizi alla prima infanzia di tutta Firenze sulle dinamiche interculturali.

Rileggendo le note del diario tenuto durante i corsi, ripercorriamo qui alcune attività cercando di capire in che misura ha funzionato la comunicazione dei contenuti e quali sono state le reazioni individuali e collettive alle considerazioni proposte da formatori, formatrici e tutor, nei momenti di maggiore interattività: quella dei giochi di ruolo, delle simulazioni, dei laboratori.

In media i gruppi/aula, composti quasi esclusivamente da personale femminile, comprendevano 28 – 30 persone. Un primo elemento di diversità emergeva già dal fatto che i partecipanti erano non solo educatori ed educatrici, ma tutte le figure professionali al completo. A parte 4 o 5 educatori, i pochi uomini presenti erano di solito cuochi e portavano interessanti punti di vista doppiamente diversi dalle colleghe. Ogni modulo durava 12 ore e impegnava i partecipanti per tre sabati a cadenza quindicinale.

Il sabato è una giornata di stanchezza dopo la settimana lavorativa, ma la partecipazione è stata comunque molto attiva e il clima positivo è stato facilitato anche da pause caffè allestite con dolci e schiacciate offerte dai partecipanti, ad ulteriore riprova del clima accogliente dei servizi.

Proprio grazie al buon clima che si è instaurato durante le attività, è stato possibile un po' a tutti esprimersi senza sentirsi "sotto esame" e talora prendere la parola quasi senza accorgersene.

Ciò ha permesso non solo la discussione di diversi punti di vista o concezioni, ma anche l'emersione di punti di attenzione, quali la difficoltà a mettersi in una posizione di ascolto attivo rispetto ad aspettative e problemi dei genitori di origine straniera, qualche difficoltà ad accettare che i genitori immigrati parlino solo la lingua materna con i propri figli, a volte la difficoltà a gestire il contatto con bambini non autoctoni da parte di alcuni operatori ed operatrici, o qualche

rigidità, pregiudizi più o meno consapevoli, ecc. Era naturale attendersi che all'interno di così tanti servizi ci fosse diversità nell'affrontare il tema della gestione della diversità, ma le rigidità individuali emerse sono quasi sempre state stemperate e ridimensionate nel gruppo.

La componente più interattiva di giochi di ruolo, laboratori, animazioni – che in parte sono già stati citati nelle relazioni precedenti – possono essere così raggruppati:

- attività "rompighiaccio"
- mettiamoci nei panni di...
- identità plurali
- equivoci interculturali
- la comunicazione in contesti interculturali è solo una questione di lingua?

Non li riportiamo qui uno per uno, anche perché spesso le proposte sono state modificate a seconda di curiosità e spunti emersi dai vari gruppi-aula, ma può essere utile riprendere quelli più ricorrenti.





Nodo delle relazioni



In che direzione scrivi?



Senza dialogo possiamo riconoscere se un frutto è velenoso?



## I "rompighiaccio"

Per avviare la formazione in modo empatico/cooperativo ognuna delle tre giornate è cominciata con un'attività "rompighiaccio" (in ordine diverso a seconda del formatore o della formatrice in aula e del modulo iniziale per ogni gruppo).

*Chi ti ha dato il nome che porti?*

*Associa il tuo nome ad una cosa che ti rappresenta.*

*Racconta una cosa che nessuno dei presenti sa di te.*

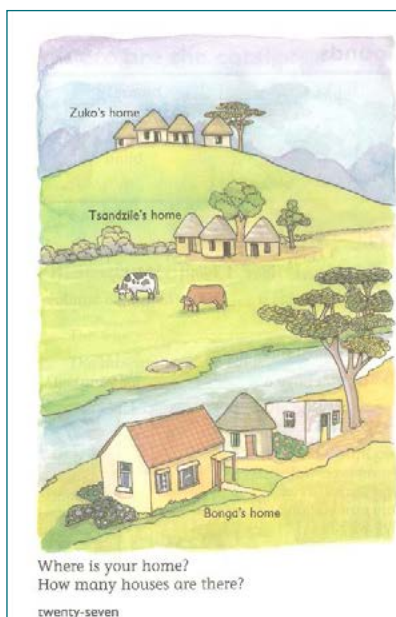
Il terzo "rompighiaccio", utilizzato dal formatore Udo Enwereuzor, consiste nel chiedere ai partecipanti di raccontare qualcosa di se stessi che si presume che i colleghi non sappiano. Qualcuno teme che ci sia un qualche trucco per dare la stura a chissà quali introspezioni, ma - dopo l'iniziale perplessità "se in tanti anni che lavoriamo insieme non l'ho mai detto, vuol dire che non volevo che si sapesse ..." - l'attività trascorre poi leggera tra racconti di hobby, di passioni personali a volte mai raccontate, a volte risapute, di qualcosa capitato nell'infanzia o la mattina stessa venendo al corso.

Il modulo di Francesca Gobbo di solito è stato avviato nel dire, oltre al proprio nome, chi e perché in famiglia l'ha deciso. Nella scelta del nome entrano in gioco differenze fra le generazioni presenti (fra le più giovani, è frequente che il nome sia stato scelto da un fratello o sorella maggiore), fra le provenienze (alcuni nomi sono più frequenti in alcune zone d'Italia, come Jacopo in Toscana), le tradizioni regionali (fra chi è nato nel sud d'Italia ricorrono più spesso i nomi di nonni), gli eventi storici o di moda in corso al tempo della nascita (il nome della protagonista di un film o del programma più in voga alla tv, di una canzone

particolarmente popolare), la fede ("mia mamma non riusciva ad avere bambini ed ha pregato sant'Anna, così quando sono arrivata io mi ha chiamata Anna"), o per errore "quando mio padre è andato all'anagrafe non si ricordava più cos'aveva detto la mamma, così mi chiamo Lisa", oppure emergono complicazioni burocratiche "ho tre nomi, per fortuna con la virgola, così non devo scriverli tutti e tre quando mi firmo" e d'uso diverso da quello previsto "Il nome col quale mi chiamano tutti non corrisponde a quello scritto sulla carta d'identità, perché a mia mamma non piaceva il nome che alla fine mi hanno dato."

Se così tante varianti emergono all'interno di un piccolo gruppo di connazionali, grazie ad una semplice animazione, allora si può riflettere su due termini centrali per il corso: cultura e intercultura, che finiscono per essere lo stesso concetto ed è legittimo aspettarsi che la varietà aumenti allargando la cerchia delle variabili, con famiglie venute di lontano. Ad esempio, se può capitare ad un fiorentino che il nome scritto sulla carta d'identità sia diverso da quello utilizzato da familiari ed amici, la stessa cosa può capitare anche ad un bambino di famiglia cinese.

Bene, il corso è cominciato in un clima di socializzazione ed i momenti teorici continuano ad alternarsi a quelli di messa in gioco, a piccoli gruppi o individualmente o tutti assieme, confrontando l'immaginario reciproco rispetto all'utenza meno familiare o alle proprie esperienze e punti di vista.



27

*Dobbiamo imparare a vedere qualità, saperi competenze... che non ci è stato insegnato a guardare / non abbiamo imparato a vedere*

## Identità plurali

Un'attività che ha sollecitato molto la discussione su quale significato abbia rendere più interculturali e plurilingue i servizi per la prima infanzia, in entrambi gli anni, è stato il *gioco delle tazzine*, di cui sono stati riportati alcuni esempi anche in questa pubblicazione.

Dopo una introduzione teorica sui vantaggi di un approccio interculturale/culturale, i partecipanti divisi in gruppi di 4 o 5 sono stati invitati ad immaginare di essere al bar e di disegnare sulla tovaglietta bianca stesa sul tavolo, ognuno/ognuna una propria tazzina con la parola chiave più importante per lui o per lei nel proprio lavoro e poi a condividere nel gruppetto una parola che trovasse tutti e tutte d'accordo, da scrivere in un piatto centrale. Questa attività ha creato uno spazio nel quale le osservazioni solo accennate dai corsisti in plenaria, hanno potuto essere approfondite e le parole chiave sono state sviscerate e discusse, su valore e limiti attribuiti da ognuno a concetti quali tolleranza, empatia, accoglienza, ecc.

Nell'intervento di Udo Enwereuzor, dedicato al tema di stereotipi e pregiudizi, l'animazione più usata è stata il gioco dell'*italianometro* nel quale ogni corsista è stato chiamato a disporsi su una fila "indiana" in base al criterio che chi si sente più italiano si pone in testa alla fila, chi meno italiano in fondo alla fila, senza poter scambiare neppure una parola. Alle due estremità e al centro esatto della fila, il silenzioso tafferuglio si è verificato quasi in ogni gruppo, forse anche in virtù di una certa idea che ognuno aveva non solo del proprio livello di "italianità", ma anche di quello di colleghe e colleghi... La fila veniva poi divisa in gruppetti, che dovevano giustificare il perché del proprio posizionamento, scoprendo che fra vicini di posto potevano esserci motivazioni molto diverse "io sono molto italiano perché mi piace molto viaggiare all'estero" e "io sono italianissimo perché l'unico posto dove sto bene è casa mia". In altri casi le motivazioni ai due capi opposti della fila potevano essere identiche "io mi sento pochissimo italiano perché mi piace molto viaggiare all'estero".

Altri ancora si sono trovati in posizioni non scelte "non ho avuto modo di mettermi dove volevo, mi continuavano a spingere da questa parte", come capita a chi si trova attribuita dall'esterno una identità che non si attribuirebbe da solo. Le notizie di cronaca politica influenzano molto i gruppi "io mi sento molto italiano perché parlo italiano, mi piace la cucina italiana, il mare, l'arte italiana, ma mi sono messa dalla parte dei meno italiani perché mi vergogno di tutti questi scandali".

Il formatore a questo punto sottolineava come ognuno avesse interpretato in modo personale ed originale il proprio sentirsi più o meno italiano e in

qualche caso la discussione ha preso toni molto accesi, come nel caso di una cuoca che dal fondo "meno italiano" della fila ha contestato i fondamenti della piramide alimentare mediterranea (a cui pure si attiene scrupolosamente)... "non è che gli svedesi muoiano a quarant'anni!", evidenziando con il suo interessante esempio le contraddizioni insite nell'italocentrismo e nell'eurocentrismo.

Nel secondo anno di corso è stata introdotta anche un'attività pomeridiana, autogestita in ogni singolo servizio, in cui era richiesto di costruire delle *scatole della memoria* sul tipo di quelle che spesso vengono fatte nella scuola dell'infanzia. Ogni gruppo ne doveva ideare due: una per un ipotetico bambino o bambina di famiglia autoctona ed una per un ipotetico bambino o bambina di famiglia d'origine straniera. In alcuni casi i partecipanti ai laboratori hanno – per così dire – stereotipizzato il contenuto delle scatole: ad esempio in quelle dei bambini di famiglia straniera ricorreva spesso l'aereo, che dava l'idea di un distacco forse vissuto dalla famiglia, ma difficilmente dal bambino (ma ben sappiamo che talvolta, alle scuole primarie, bambini che mai sono usciti dall'Italia e che qui sono nati e cresciuti corrono il rischio di essere trattati da "stranieri", e la legislazione ribadisce finora questo concetto, permettendo loro di scegliere fra la cittadinanza italiana e quella dei genitori solo a 18 anni).

Altri gruppi hanno evidenziato che "al di là del Paese" le due scatole potevano essere uguali, salvo nei casi in cui venivano presi come destinatari delle scatole due bambini ben determinati "ricordavo di G. che tornando dalla Bolivia ha portato un lama, mi ha colpito perché lo hanno portato loro", o si scivolava in "cose astratte, un colore, una musica...".

### Mettiamoci nei panni di...

Varie attività miravano a provocare lo spaesamento dei partecipanti, perché si mettessero nei panni di chi arriva in un luogo senza avere tutti gli strumenti informativi necessari per capirne la struttura e le aspettative.

Una simulazione che ha provocato reazioni molto diverse è stata quella di identificare la data del capodanno cinese (che cambia ogni anno rispetto al calendario gregoriano) su un calendario cinese, guidati da una serie di istruzioni scritte. Alcuni sono stati presi da un vero e proprio attacco d'ansia per il solo fatto di avere davanti dei caratteri cinesi scritti (benché sul foglio delle istruzioni i caratteri avessero anche le loro traduzioni); altri invece hanno apprezzato la sfida come strumento per mettersi nei panni



di un genitore che "non sa dire la data di nascita del proprio figlio secondo il calendario in uso in Italia". Al di là dello stress che l'esercitazione ha provocato, va detto che la maggior parte dei partecipanti è riuscita a risolvere il quiz.

L'eccessivo stress manifestato da molti, ha indotto comunque i formatori ad eliminare questo gioco nella seconda fase del corso.

Decisamente più rilassante, ma anch'esso interessante per evidenziare come possano essere relativi anche i riferimenti a spazio e tempo, è stato l'esercizio ripreso da un libro di prima elementare marocchino messi in sequenza la giornata. La sequenza corretta va da destra a sinistra, perché anche le immagini nei libri arabi vanno da destra a sinistra come la scrittura, e pochi partecipanti ci avevano fatto caso.

### Il "gioco" degli equivoci

La formatrice Diye Ndiaye ha proposto una riflessione sul tema della rappresentazione della diversità culturale analizzando alcuni esempi di malinteso: il racconto Pik Badaluk ancora molto usato nei nidi italiani e che si è poi rivelato "il tormentone" del corso; uno spot televisivo sull'allargamento della UE, The more we are, the stronger we are, ovvero "Più sia-

mo numerosi, più siamo forti", poi ritirato per il suo contenuto offensivo; un cortometraggio americano in bianco e nero premiato per il suo contenuto anti-razzista. Dopo una visione del libro e dei due video, i corsisti erano divisi in tre gruppi, chiamati ad esprimere un giudizio sui tre esempi e a discuterne poi con gli altri gruppi.

La fiaba Pik Badaluk - come ha documentato la relattrice - è usata in scuole di tutta Italia come esempio positivo di percorso interculturale, talvolta anche con il coinvolgimento dei genitori, senza che a chi lo propone saltino all'occhio i contenuti e la grafica di natura coloniale. Il racconto continua ad essere utilizzato "perché ai bambini piace tanto", ma la grafica dall'esotismo datato risulta offensiva per le famiglie africane. Non sarebbe più semplice chiedere ai genitori, d'ogni origine, di portare al nido una fiaba che leggono ai propri figli?

Lo spot a favore dell'allargamento dei confini dell'Unione Europea inizia con un grande capannone industriale abbandonato, dove si trova una bella ragazza vestita in modo che ricorda Kill Bill.

La colonna sonora alla Ennio Morricone, tipo western italiani, accompagna l'entrata in scena di una sorta di ninja asiatico che minaccia la ragazza con le sue arti marziali. Poco dopo entra in scena con una

Per una persona arabofona la sequenza di immagini va da destra a sinistra, analogamente a quanto accade nella lettura e scrittura.

Anche quando il bambino sa 'leggere' un libro europeo, può accadere che legga le immagini da destra a sinistra.

معلومات إكسبئها : • تغديتي يجب أن تكون منتظمة. • أغذية متنوعة ومنتظمة = صحة جيدة.



sciabola ricurva un altro minaccioso personaggio che sembra la caricatura di un indiano di salgariana memoria, seguito infine da un robusto nero brasiliano dalle aggressive mosse di capoeira.

La ragazza con lo sguardo sereno di un Buddha si siede in posizione di meditazione e si divide in 12 ragazze, tutte uguali, che circondano i tre guerrieri che la minacciano. Prima ammansiti e poi dissolti i tre omaccioni scompaiono e le dodici ragazze di giallo vestite si trasformano nelle stelle della bandiera europea. I partecipanti ai corsi hanno subito evidenziato – in questo caso tutte e tutti, senza esitazioni – come lo spot fosse in netta contraddizione con il ruolo di promotrice del dialogo interculturale contenuto nei bandi dell'Unione Europea e di come esaltasse l'Europa come una fortezza contro i paesi dalle economie emergenti Cina, India, Brasile e più in generale contro

qualunque straniero.

Il terzo input presentato dalla formatrice, un cortometraggio americano, capolavoro della commedia degli equivoci nella quale una signora bianca crede di essere stata vittima di un furto in una stazione da parte di un mendicante nero che le ha invece offerto da mangiare, ha acceso un interessante dibattito sul fatto che in fondo anche la svanita e razzista vecchietta bianca con il cappellino era stata resa in modo stereotipato. Al di là di questo punto, la discussione seguita alla visione del cortometraggio, ha evidenziato come molte persone non si dessero pace per la nascita della catena di equivoci: una volta che è nato un equivoco è difficile risolverlo, allo stesso modo in cui una volta che si è sedimentato un pregiudizio è ben difficile decostruirlo, se non attraverso un profondo lavoro su se stessi.



La formatrice Diye Ndiaye durante una sessione dei corsi

### Riferimenti bibliografici

- Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (a cura di) (2004), *Autovalutazione come risorsa. Ricerca - sperimentazione sulla qualità educativa nei nidi della Provincia di Forlì - Cesena*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) [Provincia di Forlì - Cesena Coordinamento Pedagogico Provinciale]
- Eco U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa*, Bompiani, Milano.





## Restituzione e valutazione del percorso formativo con un altro linguaggio: il teatro



# Dire quasi la stessa cosa

Lo spettacolo...















## L' EQUIPE DEI FORMATORI E DELLE TUTOR

---

### Udo C. Enwereuzor

---

Collabora con Cospe dal 1990. E' stato membro della Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati, presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, dal 1998 al 2001.

Dal 2001 al 2014 ha coordinato per conto di Cospe il Punto Focale Nazionale italiano dell'Osservatorio Europeo sul Razzismo e Xenofobia, diventato dal 2011 l'Agenzia Europea per i Diritti Fondamentali.

### Beatrice Falcini

---

Collabora con COSPE dal 1996 per le attività di interculturalità, educazione allo sviluppo e antirazzismo nelle scuole. Dal 2005 è presidente della Cooperativa Sociale Tangram con il ruolo di coordinatrice generale del Centro multiculturale educativo "La Giostra" del comune di Firenze.

### Francesca Gobbo

---

Già docente di Educazione Interculturale e Antropologia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Torino ed Associate Editor della rivista Intercultural Education.

I suoi interessi di ricerca riguardano intercultura, antropologia dell'educazione e filosofia dell'educazione americana.

### Letizia La Carbona

---

Vice presidente della Cooperativa Sociale Tangram, è nell'equipe delle educatrici del Centro Educativo Multiculturale "La Giostra" del comune di Firenze.

### Silvia Lelli

---

Docente di Antropologia Culturale, Sociale, del Linguaggio, della Formazione presso l'Università degli Studi di Firenze. È autrice di ricerche, pubblicazioni e documentari sull'interazione pragmatica in ambienti sociali, educativi e transculturali.

### Margherita Longo

---

Collabora con Cospe dal 2007 su progetti volti alla promozione dell'interculturalità, delle pari opportunità e dei diritti dei bambini e delle bambine.

### Marco Marigo

---

Collabora con COSPE dal 1990, coordinando vari progetti di promozione dell'interculturalità, di inclusione socio culturale di bambini e ragazzi di origine straniera in Italia e di insegnamento di lingua italiana L2. Dal 1996 redattore del mensile "Giornale Cinese Italiano" – Zhong Yi Bao.

### Monica Mezzini

---

Pedagogista, ha coordinato progetti per promuovere un'educazione all'interculturalità e progetti di formazione del personale docente su tematiche antropologiche e interculturali.

### Diye Ndiaye

---

Antropologa, collabora con Cospe dal 2008 sulle questioni di genere, in particolare in Senegal. Dal 2010 coordina il progetto delle "Fondazioni4Africa" sull'accompagnamento istituzionale delle associazioni dei senegalesi di Toscana ed Emilia-Romagna.

### Maria Omodeo

---

Sinologa, collabora con COSPE dal 1990. Ha coordinato e coordina vari progetti in ambito interculturalità, inclusione socio culturale di bambini e ragazzi d'origine straniera in Italia e in progetti educativi (in particolare per la tutela delle minoranze e per il loro accesso all'istruzione) in Cina.

### Chiara Pagni

---

Collabora con Cospe dal 2012 su progetti volti alla promozione dei diritti dei bambini e delle bambine e del dialogo interculturale.

Ha lavorato con alcune ong a progetti di cooperazione Internazionale in America Centrale.



## Scherziamoci sopra...

Per vivacizzare il dibattito durante l'incontro in plenaria, alla fine del primo anno del percorso formativo, sono stati invitati tre fumettisti che rendessero in vignette scherzose le parole chiave delle relazioni.







## GLI ILLUSTRATORI

### Tommaso Campanini

Formatosi alla Scuola Int. Di Comics di Firenze, collabora con Cospe per i progetti R.A.R. (Risate Anti Razziste) nel 2010 e U-Care nel 2013. Attualmente, oltre ad insegnare, collabora con alcune case editrici estere, fra cui la FreakTown Comics (UK) e la Monsterverse (USA) Lavora presso il KIO Studio a Firenze

### Gianluigi Greco

Dopo aver seguito il corso di fumetto presso la Scuola Internazionale di Comics, fonda e l'associazione culturale Disagio Production, che pubblica fumetti in autoproduzione e sul web. Successivamente continua a lavorare per il mondo del fumetto e per la grafica in generale.

### Filippo Rossi

Diplomato alla Scuola Internazionale di Comics 2008, ha fondato nel 2012 l'associazione Disagio Production che si occupa di autoproduzioni e pubblicazione di web-comics. Ha collaborato con Cospe per i progetti R.A.R. (Risate Anti Razziste) nel 2010 e U-Care nel 2013. Dal 2013 è editor presso Kleiner Flug.

# APPENDICE





# CENTRO MULTICULTURALE EDUCATIVO LA GIOSTRA

## STRATEGIE EDUCATIVE DI FRONTE AL CAMBIAMENTO SOCIALE IN UNA SCELTA INTERCULTURALE

Beatrice Falcini, Letizia La Carbona

Il Centro multiculturale educativo La Giostra, gestito dalla Cooperativa Sociale Tangram e dall'associazione Cospe è nato da un progetto sperimentale di tipo interculturale, studiato per rispondere in modo specifico alle esigenze di un quartiere (il n. 5 di Firenze, in zona Brozzi – Le Piagge), che già da circa due decenni vede la presenza di numerosi nuclei familiari di diverse nazionalità, in un territorio caratterizzato da una parte dalla grande vitalità partecipativa della sua popolazione e dall'altra da molteplici problematiche socio-culturali.

L'idea iniziale di uno spazio educativo per i più piccoli nel Quartiere 5 è nato alla fine degli anni '90 da una proposta diretta delle famiglie di nazionalità non italiana che facevano riferimento al servizio "Parlamondo" gestito per conto della Regione Toscana e della Provincia di Firenze dal Cospe.

Dall'utenza emergevano sia difficoltà di accesso ai servizi per la prima infanzia, sia difficoltà di comprensione e comunicazione con le strutture preposte.

Le risposte istituzionali implicavano sia l'adattamento logistico che quello interculturale dell'offerta educativa. E' stato così prezioso il confronto con le associazioni dei migranti attive nel quartiere, con la rete dell'associazionismo locale già operante in settori importanti per il progetto e con gli altri organismi territoriali quali consultori, ecc.

Questa rete è stata particolarmente importante nella fase di avviamento, per la diffusione dei volantini plurilingui, per l'indirizzamento dei genitori verso il servizio, per stimolare momenti di confronto. Ancora oggi, dopo 13 anni di servizio, l'associazionismo dei migranti, in particolare quello di nazionalità cinese che è il più presente nella zona, offre spunti di riflessione e informazioni utili per ricalibrare via via il servizio stesso, modificandolo sulla base delle reali necessità.

Come citato dalle Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze: *la realtà in cui intervengono gli operatori dei servizi viene determi-*

*nata dal rapporto fra individuo e ambiente socio-culturale ed è in continuo mutamento, per tanto, nell'elaborare il progetto educativo di un servizio è necessario considerare la relazione come elemento fondante del progetto stesso e contestualizzare l'intervento educativo.* In questa prospettiva, il Centro multiculturale educativo La Giostra per bambini e famiglie vuole essere un luogo d'incontro e scambio tra persone con diversi background culturali e linguistici, organizzato negli spazi e nei tempi in modo attento alle dinamiche interculturali e plurilingui, per accogliere un gruppo di bambini e bambine affidati a personale qualificato.

Il progetto infatti, attuando il principio della progettazione partecipata degli interventi pedagogici e delle modalità di erogazione del servizio, in collaborazione con le famiglie d'ogni nazionalità e grazie alla presenza di un personale specificamente formato sui temi della pedagogia interculturale, punta a rispondere alle richieste degli abitanti del quartiere, realizzando un luogo d'incontro tra bambini e adulti di diverse provenienze socio-culturali.



L'esperienza di questi anni conferma l'impostazione riportata nelle Linee guida per i Servizi del Comune: *il lavoro educativo nei servizi si basa su presupposti che necessitano di essere dichiarati e condivisi all'interno del gruppo di lavoro e resi visibili all'esterno. Tale lavoro si esprime nella capacità di elaborare un progetto educativo, nel sostenere il bambino e la sua famiglia nel suo percorso di crescita, nella capacità di offrire al bambino cure e accoglienza senza pregiudizi.* Gli strumenti individuati sono: l'osservazione, la progettazione partecipata, il monitoraggio, verifica e valutazione, la documentazione, che si affiancano alla citata attività in itinere di condivisione di obiettivi e metodologie con i diretti interessati. L'obiettivo del nostro Centro è sempre stato quello di fornire un nido di qualità a prescindere

dalla tipologia gestionale, in modo da assicurare ai cittadini il soddisfacimento, anche e soprattutto, di chiari ed evidenti bisogni sociali. La prima infanzia è una fascia di età fondamentale per lo sviluppo di tutti i diritti dei bambini (riferimento Convenzione Onu 1989), che poi si ripercuotono anche nelle fasce di età future.

L'incuria, l'esclusione sociale si ripercuotono su tutta la vita del bambino e dell'uomo che sarà. I bambini che crescono in condizioni difficili hanno poi bisogno in futuro di attenzioni particolari e quindi diventa fondamentale investire sulla prima infanzia.

Il processo educativo, oggi, deve portare al riconoscimento dell'identità propria del bambino, della sua lingua e dei suoi valori culturali, e deve indirizzare quello stesso soggetto a rispettare anche i valori del paese di accoglienza e degli altri individui con cui entra in relazione. Non basta mettere in contatto culture diverse per creare qualcosa di nuovo. Alla pluralità delle famiglie che frequentano i nostri servizi corrispondono diverse concezioni di idee di educazione a cui bisogna dare voce. L'interculturalità deve diventare un modo di fare educazione rivolto a tutti, bambini di nazionalità straniera e autoctoni, per creare un orientamento educativo finalizzato alla costruzione di un ambiente di esperienze e di comunicazione con l'altro e, alla valorizzazione dell'interazione allargata fra soggetti appartenenti a diversi gruppi.



La scommessa è quella di *riqualificare* le "parole e le pratiche" all'interno della quotidiana attività; è un saper comprendere e un saper rileggere le esperienze. Non si parla solo di bambini, ma anche di adulti che manifestano il "desiderio di imparare" insieme ai bimbi e hanno il desiderio di "educarsi a vicenda" nell'ambizione di apprendere. Nel Centro Multiculturale la relazione tra bambini si arricchisce di un ulteriore elemento che è l'incontro con bambini provenienti da altre culture.

Un bambino che attraversa nella sua biografia la differenza culturale "altra" da quella del paese di origine è sicuramente "ricco" in termini di opportunità visto che può avvalersi di codici simbolici più ampi, può imparare dagli adulti differenti linguaggi a partire da quelli, per esempio verbali.

Un bambino proveniente da un'altra cultura è inoltre uno stimolo per i bambini autoctoni perché li introduce nella quotidiana convivenza e in maniera naturale, all'acquisizione di repertori diversi la cui conoscenza e la cui pratica non possono che generare ricchezza aggiuntiva in termini di saperi.

Le attività interculturali che vengono proposte al

Centro ai bambini sono tante come la lettura di libri in lingua con l'ausilio del mediatore linguistico, feste e laboratori a tema con i bambini.

Per questo tra i *nostri obiettivi didattici* vi è quello di valorizzare le lingue che i bambini e i genitori parlano salvaguardando il plurilinguismo e di valorizzare l'importanza della lettura, inducendo nel bambino una maggiore abitudine a trarre un senso dalle immagini, dai segni, dal ricostruire una storia. Per realizzare tutto questo ci siamo avvalsi di *metodologie* che avessero lo scopo di avviare laboratori per genitori e bambini sul plurilinguismo, utilizzando libri plurilingue, giochi, storie e canzoni dei vari paesi rappresentati all'interno dello Spazio nel corso dei vari anni.

Quando si entra in contatto e in relazione con genitori di nazionalità straniera è necessario tener presente che il mantenimento delle pratiche tradizionali favoriscono lo sviluppo dell'identità culturale, rassicura i genitori, crea continuità tra le generazioni.

Prendersi cura di bambini che provengono da altre nazionalità significa anche creare un confronto tra differenti modelli educativi e culturali appartenenti sia alle educatrici sia alle famiglie, attraverso un dialogo ed uno scambio in cui le pratiche e i valori che ne stanno alla base, come il rispetto del corpo, della crescita, dell'identità, possono essere comunicati all'altro, conosciuti e compresi in maniera naturale attraverso un semplice scambio quotidiano che si fonda sul trovare il modo migliore per assicurare il benessere dei bambini stessi al di là del loro paese di provenienza.

Prendersi cura di un bambino significa, quindi, fare delle cose con lui e per lui, a partire anche dalla consapevolezza di come quel bambino vive a casa il proprio sviluppo verso l'autonomia, verso i ritmi del sonno e del pasto, verso l'apprendimento della madrelingua e altro. Conoscere il contesto familiare da cui proviene il bambino significa, quindi, prendersi cura di lui stesso e sostenerlo nel difficile processo di rielaborazione e di connessione tra le diverse realtà a cui appartiene. Tutto questo implica una progettualità che ha in sé la disponibilità ad accogliere il nuovo in maniera autentica, accogliente, interessata all'altro. Dunque una progettualità che si pone l'obiettivo di far fare ai bambini l'esperienza della pluralità, della diversificazione della realtà, dei punti di vista, delle caratteristiche di ciascuno, degli aspetti che accomunano e rendono simili, con il sostanziale atteggiamento di apertura e curiosità verso l'altro e verso il nuovo fondato nella piena reciprocità.

## I laboratori

Durante l'anno educativo i genitori vengono abitualmente invitati a partecipare alla realizzazione di alcuni momenti dell'attività, collaborando ad esempio a preparare e organizzare alcune occasioni, come la festa di Natale, gli addobbi, ecc. Si creano infatti più tipologie di attività e occasioni di incontro per le famiglie, più o meno strutturate. Fra queste vengono organizzate delle *attività laboratoriali* che coinvolgono la partecipazione spontanea dei genitori. I laboratori sono delle attività programmate, a tema e strutturate in più incontri fra genitori e operatori; il percorso segnato da questi appuntamenti trova il suo completamento nella costruzione e organizzazione di uno o più eventi collettivi che prevedono l'incontro tra i bambini, le famiglie e gli educatori stessi, in situazioni di piacevole e calda socialità. Questi eventi finali, dalle caratteristiche festose e coinvolgenti, prendono il significato rituale di restituzione dell'esperienza e di condivisione di un tempo partecipato e gradevole.

I laboratori organizzati per i genitori iniziano con gli ambientamenti stessi, quando al genitore vengono proposte alcune semplici attività, quali la preparazione dei materiali che poi verranno utilizzati con i bambini. Queste occasioni si pongono come preziosi spazi di confronto tra genitori che stanno condividendo la delicata esperienza di separazione dal proprio bambino, oltre a rappresentare momenti di maggiore conoscenza e approfondimento della relazione con le educatrici. Nel corso dell'anno vengono poi proposti laboratori più specifici e strutturati.

I contenuti trattati durante i laboratori strutturati possono essere molteplici secondo le necessità del momento, toccando comunque le tematiche dell'intercultura, del plurilinguismo e della pluralità di linguaggi. La metodologia prevede momenti di informazione teorica, esperienza pratica e costruzione manuale di prodotti inerenti al tema trattato, promuovendo la creatività, la cooperazione e la conoscenza. Il percorso inoltre si interseca e si completa con i laboratori a tema svolti con i bambini all'interno dell'attività educativa.

Nel nostro Centro diventa, quindi, essenziale considerare le famiglie come soggetti attivi e autonomi al centro del processo educativo.

«La logica che sottende la prevenzione e la promozione è quella di prendersi cura delle famiglie, rafforzando la competenza e le capacità di coping dei suoi membri: in particolare prendersi cura di chi si prende cura» (Gigli A., 2007, p. 11). Si vuole, quindi, porre l'attenzione sulle pratiche atte a valorizzare le risorse del nucleo familiare e a sostenere una genitorialità riflessiva. Per fare tutto ciò bisogna partire alla luce di

obiettivi definiti dai protagonisti stessi e che richiede una preventiva analisi dei bisogni, delle motivazioni, delle variabili di contesto che stanno alla base delle scelte educative dei genitori. Partire da un argomento comune a tutti, al di là della cultura di appartenenza, come quello di essere semplicemente genitore, pone un terreno fertile e costruttivo per avviare un piano di condivisione, di appartenenza e di scambio.

Ed ecco che in tutto questo entrano in gioco il Nido come luogo educativo e gli educatori come co-protagonisti del processo educativo. Uno spazio dove si incontrano adulti che si prendono cura dello stesso bambino che può diventare un'occasione di reale incontro, e non una contingenza casuale e sporadica.



Una sfida che si fa ancora più difficile di fronte alle famiglie provenienti da altre nazionalità, le quali si trovano costrette ad offrire ai propri figli riferimenti culturali e valori che permettano loro di transitare tra più culture, di costruire un'identità capace di conciliare i valori della tradizione familiare e quelli del paese dove sono nati o cresciuti. Famiglie che si mostrano più fragili sia sul piano emozionale e affettivo sia su quello sociale e culturale.

*Non è forse l'ineffabile la parte più profonda del nostro sentire?* Nel compiere esperienze che consentano di sperimentare il gusto intrinseco dell'aver cura e al prestare attenzione all'altro, al suo benessere, si può individuare il sostanziale punto di partenza.

Il coinvolgimento delle famiglie è un aspetto fondamentale per la qualità della complessiva esperienza dei piccoli, ma anche per la qualità dell'esperienza degli adulti in quanto genitori.

Un coinvolgimento che può avvenire rendendo la famiglia protagonista di questo percorso, facendola sentire accolta e valorizzata nelle tante sfaccettature, dando voce e ascolto alle loro domande, dubbi, aprendosi al dialogo e al riconoscimento dell'altro, in questo caso adulto e genitore, sia sul piano delle relazioni, sia sul piano della comprensione delle motivazioni che stanno alla base di certe scelte educative. Ogni educatrice è consapevole del fatto che il bambino sta bene al nido se anche il genitore si è sentito accolto e accettato con le proprie ansie, preoccupazioni, bisogni e desideri.

E così gli adulti possono trovare uno spazio simbolico in cui riflettere insieme sul loro essere genitori e educatori, attraverso la condivisione di temi che l'educazione di un bambino obbliga ad affrontare e a sperimentare.

## Alcune proposte laboratoriali

### LEGGERE AI BAMBINI

In questo progetto, che ha coinvolto in un primo momento gli adulti e poi i bambini, si è voluto valorizzare la narrazione come metodologia appropriata focalizzando la cura dell'intervento su due specificità: il coinvolgimento dei genitori, sia sul piano emozionale ma anche pratico-esperienziale, e la lingua.

La narrazione e la lettura hanno da sempre una grande valenza culturale.

Pensiamo ai racconti che hanno formato noi da bambini: racconti scherzosi o più canonici come quelli delle fiabe o delle favole, hanno rappresentato un modo forte di trasmettere idee condivise, di segnalare le paure e le speranze, i motivi, i valori di bene e male. Attraverso le narrazioni, il coinvolgimento e il piacere che esse provocano, si perseguono chiari intenti educativi: si presentano dei modelli di comportamento e spesso si tramanda la tradizione dell'immaginario adulto. Anche se la lettura e le narrazioni hanno subito profondi cambiamenti nel tempo, rimangono attività qualificanti e specifiche dell'uomo per ricevere e produrre informazioni, un potenziale importante di formazione del pensiero e dei modi di pensare.

In questo laboratorio insieme ad alcuni genitori abbiamo discusso di svariate tematiche fondamentali legate alla lettura di libri e alla narrazione di storie. Abbiamo analizzato il perché sia importante dedicare del tempo alla lettura e al racconto con i propri bambini. Abbiamo, inoltre, sperimentato su di noi un esempio di narrazione: *l'origine del nome del proprio bimbo/a*. È stato un primo coinvolgente momento che ci ha introdotto all'importanza del racconto come forma di conoscenza di sé e degli altri.

I genitori, a turno, hanno raccontato a tutti i presenti il perché avevano scelto proprio "quel nome" per il loro bambino. Da quel semplice racconto sono emersi piccoli frammenti della propria storia personale e del proprio percorso familiare. Una metodologia che ci ha permesso di creare un clima sereno, nel quale al centro di tutto c'era la curiosità e accoglienza per "l'altro" e per il suo pensiero. Abbiamo, inoltre, provato a capire insieme come scegliere un libro per i propri bambini. Così abbiamo analizzato la qualità dell'immagine, del linguaggio e della storia.

### COSTRUIAMO INSIEME AI GENITORI IL LIBRO-GIOCO "I 3 PORCELLINI"

Per coinvolgere maggiormente i genitori abbiamo deciso di lasciare loro uno spazio per poter sperimentare insieme *facendo*.

Da anni i nostri laboratori cercano di incentrare le proprie attività proprio sul fare, mettendo a disposizione competenze, materiali diversi, tanta inventiva e fantasia. Facendo si sperimenta il proprio modo di espressione, ci si avvicina all'altro, ci si diverte e ci si rilassa come genitori ma soprattutto come persone. Abbiamo insieme individuato una storia che fosse comune a tutte le culture rappresentate e alla fine la nostra scelta è andata sulla favola dei 3 porcellini.

Abbiamo insieme riflettuto e ironizzato sulle varianti della storia stessa in alcuni paesi e poi ci siamo messi all'opera con entusiasmo e tanto divertimento.

Il nostro obiettivo è stato quello di realizzare 3 libri gioco che poi sarebbero stati utilizzati dai bambini nelle varie sezioni, e quindi all'interno della struttura ma non solo... abbiamo pensato che come elemento di continuità potesse essere importante poter utilizzare il libro anche a casa per chi ne fosse stato interessato.

I genitori sono stati così divisi in 3 piccoli gruppi ed hanno insieme ideato 3 versioni della storia dei tre porcellini mettendoci tanto impegno, fantasia e creatività.







Materiali utilizzati per la costruzione dei libri-gioco:  
stoffe di vario genere, aghi, fili, bottoni, forbici, velcro, colla, pennarelli e... tanta tanta inventiva!



I genitori insieme hanno ritagliato le stoffe, cucito cassette di paglia, di legno e mattoni. Hanno discusso e deciso in accordo i colori delle pagine, la faccia del lupo e del porcellino. Si sono aiutati a vicenda, ognuno cercando di mettere a disposizione le proprie competenze e ovviare alle lacune dell'altro.





● ○ ○ ○  
I genitori  
hanno messo  
tanto impegno...  
ma hanno anche  
condiviso momenti  
importanti...  
○ ○ ○ ●



### ~ i libri-gioco realizzati ~

E' stata un'esperienza emozionante sia per i genitori ma anche per noi educatori che abbiamo accompagnato questo meraviglioso viaggio. La multiculturalità presente nel gruppo dei genitori è divenuta risorsa fondamentale del percorso ed è stata utilizzata anche per la narrazione della storia all'interno della struttura. I genitori sono stati, infatti, invitati a rap-

presentare e a narrare il libro ai bimbi nelle varie sezioni. La scelta è stata focalizzata su una narrazione bilingue: prima nella lingua madre per affermare la sua necessità nel processo di formazione dell'identità del bambino e a far vivere ai bambini, che non parlavano la stessa lingua, un momento di stupore e meraviglia, poi in italiano per rendere possibile la







comprensione e valorizzare la doppia competenza. Il tempo del percorso in collaborazione con i genitori è stato delimitato a circa due mesi e l'intervento dei genitori ad una volta la settimana. Nell'intervallo tra una narrazione e l'altra e anche successivamente, le educatrici hanno proposto e

sviluppato nei piccoli gruppi varie attività espressive (manipolazione, disegno, pittura, drammatizzazione etc.) che hanno consentito di riprendere il racconto e di farlo divenire "patrimonio della cultura" del nostro Centro e materiale per le attività quotidiane. Tutto ciò ha così costituito il nostro percorso didattico annuale.



Un grazie a tutti i genitori intervenuti.  
Grazie per la loro disponibilità e per la loro voglia di mettersi in gioco!



## I bambini raccontano la storia attraverso il libro-gioco

I bambini sono stati sollecitati, in maniera spontanea, ad utilizzare il libro attraverso la drammatizzazione della storia. I bambini hanno rielaborato il racconto mostrando di conoscere perfettamente il susseguirsi degli eventi, e lo svolgersi di una serie complessa ma fondamentale di passaggi.



Il porcellino entra nella casetta di paglia



C'è la mamma e saluta il porcellino



Il lupo soffia e soffia  
...uhuuu...



Il lupo si brucia la coda  
e poi corre a bagnarla  
nell'acqua fredda

Questo percorso è stato particolarmente entusiasmante sia per i bambini coinvolti sia per tutti gli adulti, genitori ed educatori e ci ha ricordato che: *il vero viaggio non consiste nel cercare nuove terre ma nell'aver nuovi occhi.*  
- M. Proust -

