



# CESP

CENTRO STUDI PER LA SCUOLA PUBBLICA

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE (DM 869/2006 - DM 170/2016)

CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed A.T.A. della scuola, l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007 e CCDR 19/06/2003.

Viene rilasciato l'idoneo attestato di frequenza ai sensi della normativa vigente, valido ai fini dell'aggiornamento ex L.107/15.

## CORSO di aggiornamento REGIONALE

### PROGETTO TRANSLANGUAGING:

le competenze linguistiche dei migranti entrano nelle scuole

giovedì 12 ottobre 2017 ore 8.45 - 13.15

Aula Magna I.I.S. "G. Valle" - via T. Minio, 13 - Padova



ore 8.45 - 9.15: registrazione dei partecipanti \* 9.15 - 9.30: presentazione e saluti

#### Relazioni

**Francesca Helm**, doc Inglese UNIPD, DSPGI: "Translanguaging: riconcepire l'uso delle lingue"

**Fiona Dalziel**, doc Inglese UNIPD, DISSL: "Pidgin English: identità e comunità"

**Claudia Borghetti**, doc Didattica delle Lingue, UNIBO: "La dimensione interculturale in classe: esempi e proposte"

Ore 10.45 - 11.00: pausa caffè

#### Relazioni esperienziali

**Associazione Arising Africans**, "Progetto "Cittadinanze Inclusive" nelle scuole"

**Tamshir Njie**, mediatore linguistico, ph. matematics: "Gli incontri con gli studenti nelle scuole superiori della Bassa Padovana"

**Serena Scarabello**, Operatrice legale SPRAR e Docente al Master Studi Interculturali (Unipd): "Dal racconto della sofferenza al canto dell'epica di Sundjata: testimonianze di viaggi e di patrimoni linguistici "

Ore 12.00 - 13.15: dibattito/confronto

Viene rilasciato l'idoneo attestato di frequenza ai sensi della normativa vigente, valido ai fini dell'aggiornamento ex L.107/15.

L'iscrizione si effettua all'apertura del convegno, adesioni preliminari: [info@cesp-pd.it](mailto:info@cesp-pd.it) o fax 0498824273 - CESP via Cavallotti 2 - PD

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione della sede nazionale CESP - via Manzoni, 155 - Roma, dell'associazione onlus Razzismo Stop e dell'ADLcobas di Padova

## **Le invasioni barbariche. Translanguaging in classe ai tempi della paura.**

Questo convegno d'aggiornamento sovrappone 2 piani di intervento per le scuole, da un lato propone una riflessione collettiva attorno al Translanguaging, come metodologia dell'apprendimento linguistico e quale strumento per l'approccio al plurilinguismo insito nella società globalizzata, dall'altro, attraverso anche un resoconto esperienziale, offre la possibilità di sperimentare un percorso afferente alla citata metodologia nelle proprie scuole. Un ciclo di incontri di cui si fa carico la onlus Razzismo Stop, che negli ultimi anni ha tenuto costantemente corsi di lingua italiana per migranti, una esperienza che vorrebbe rovesciare valorizzando le loro competenze linguistiche a beneficio degli studenti italiani ma anche come arricchimento per tutti soggetti coinvolti.

*Il termine translanguaging si riferisce ad una pratica linguistica con implicazioni sia sociolinguistiche che psicolinguistiche, culturali e politiche, ed anche ad un approccio pedagogico. La trasformazione del sostantivo 'language' in verbo 'languaging' riflette una concezione di 'lingua' come azione e pratica. Non solamente un sistema di strutture e regole, o una serie di competenze da acquisire.*

*Translanguaging vuol essere pratica comunicativa che attraversa divisioni e barriere linguistiche, sfidando/ribaltando una visione monolingue della società e della formazione. Un approccio translanguaging attrezza spazi così da rendere possibile partecipare al dialogo con tutte le lingue disponibili (Garcia and Li Wei, 2014) e utilizzare il plurilinguismo per creare un dialogo creativo e pacifico.*

Sospetti e paure agitati e reiterati nel tempo hanno solidificato, nel nostro Paese, la costruzione simbolica del nemico, destoricizzando e "disumanizzando" il fenomeno strutturale dell'immigrazione. Si è individuato nel rigetto violento dell'immigrazione una rassicurante panacea a fronte della precarietà delle vite, della profondità della crisi, dell'incertezza del futuro di amplissimi strati sociali fragili ed incerti. Costruendo – questa sì – un'emergenza. Quella vera: il razzismo.

Per assurdo, oltre i professionisti politici (di destra e di sinistra, per lucrare elettoralmente) e "culturali" (con giornali e programmi televisivi specializzati e monotematici) della paura i più coinvolti nella "guerra" agli invasori migranti, stereotipati come "classe pericolosa" (pertanto caricati di tutte le patologie sociali, come per i poveri di un tempo) sono gli altri poveri, gli autoctoni: i penultimi contro gli ultimi! In questo clima avvelenato e disumanizzante donne e uomini reali, in carne ed ossa, contano meno degli stereotipi e dei pregiudizi.

Ci sono momenti e fatti però che aiutano a capire. Cambiano lo sguardo, magari, anche un po' la realtà. Mangiare insieme, parlare. Parlarsi. Riduce le distanze, nell'interazione avvengono conoscenza e riconoscimento dell'altro.

Un migrante, un rifugiato, un profugo, un richiedente asilo, un extracomunitario (!), un clandestino(!), un vù cumpra(!) è persona e storia assai più complessa e ricca della definizione con cui lo si cristallizza... Verificarlo in classe a partire dalle diverse e molteplici competenze linguistiche, insieme, nella quotidianità dell'esperienza scolastica, ci pare un'opportunità ricca e stimolante.

L'incontro nel *Progetto translanguaging* è certamente uno stimolo ed un potenziamento degli strumenti linguistici e della comunicazione; soprattutto, però, può essere un aprirsi della Scuola, aprire il percorso scolastico alle complessità della vita ( ben differente della sua subordinazione, talvolta acritica ed alienante dell'esser "portati fuori" nell'alternanza-avviamento al lavoro!), un'esperienza dell'altro di notevole portato formativo.

Marzio Sturaro - ass. Razzismo Stop onlus  
Giuseppe Zambon – CESP del Veneto

# Translanguaging: Language, Bilingualism and Education

O. García, L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*

di Clelia Capua da itals.it

Translanguaging è un termine nato per indicare una pratica pedagogica, lo è sempre stato, ma negli ultimi vent'anni ha assunto nuovi significati nell'ambito della linguistica applicata. Oggi con translanguaging ci si riferisce ad una pratica linguistica con implicazioni sociolinguistiche quanto psicolinguistiche, nonché a un approccio all'insegnamento. Il nome, che qui si è scelto di non tradurre, deriva dal gallese "trawsieithu" coniato da Cen Williams e tradotto in inglese da Colin Baker (2011). La tecnica didattica alla quale il termine gallese riferimento prevedeva che gli studenti dovessero alternare le lingue in alcune attività, per esempio nel passaggio fra la lingua ricettiva e quella produttiva: leggere in inglese e scrivere in gallese e così di seguito. Nel corso di pochi anni e di molta letteratura, il termine ha assunto di volta in volta significati sempre più articolati fino ad arrivare a rappresentare la complessità linguistica nella quale oggi viviamo. Il volume di Ofelia García (City University, New York) e di Li Wei (University College of London) determina la definitiva acquisizione del termine in ambito linguistico e nella linguistica applicata. Il libro, attraverso una ricostruzione dei significati attribuiti al termine, introduce l'argomento che si estende dal quadro teorico, alla definizione di translanguaging come approccio all'insegnamento in generale e nella glottodidattica. García e Wei evitano di creare un enunciato che ne sintetizzi il significato, preferendo a questo una illustrazione che, capitolo per capitolo, conduca alla totalità del significato. Si stabilisce sin da subito che è una pratica ma non solo didattica, è cioè la modalità di negoziazione di significato che usano i bilingui in un mondo in cui la superdiversity è la norma e le vite sono vissute trasversalmente sia in termini geografici che culturali e linguistici. Gli esseri umani sono chiamati ad agire e produrre in processi sociali transnazionali nei quali la necessità di generare significato implica il saper mediare attraverso queste diversità. Con translanguaging si indica anche "the ways in which bilinguals use their complex semiotic repertoire to act, to know, and to be" quindi indicando con questo una modalità linguistica plurilingue socialmente determinata con la quale generiamo le nostre identità, "makes visible the different histories, identities, heritages and ideologies of the multilingual language users" (p. 137). Translanguaging è dunque un sistema trans-semiotico che supera quel bilinguismo inteso come la somma di due unità linguistiche "goes beyond the concept of the two languages of additive bilingualism or interdependent" (p. 20), concetto quest'ultimo che prende le sue radici teoriche dall'idea di Grosjean (1982) sintetizzata come "bilinguals are not two monolinguals in one person". La molteplicità di sfaccettature con le quali si compone il concetto di translanguaging non consente sintesi, ma l'immediatezza del senso si può trarre da questa efficace definizione "translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states" (p. 21). García e Wei affrontano con spirito critico, tutti quei temi chiave necessari alla definizione del translanguaging anche nella sua accezione didattica: il concetto di lingua, di confine di lingua, di bilinguismo, di multilinguismo, di scambio significativo, di lingua madre, di code-switching, di crossing. Il percorso epistemologico appare come un richiamo a disinventare e ricostruire (Makoni, Pennycook 2006) proprio quei concetti primari sui quali la linguistica e la didattica hanno fondato la loro esistenza per decenni. Il lavoro ha il pregio di indagare e riorganizzare quella letteratura che fin qui si è dedicata allo studio del tema sia come pratica linguistica dei bilingui e delle comunità multilingui, sia all'uso della sua applicazione come pratica didattica (in estrema sintesi: Blackledge A., Creese A. 2010; Canagarajah 2011, 2013; Creese, Blackledge 2010; Cummins J. 2007; García 2009, 2012, 2014; Hornberger. Link 2012; Lewis, Jones, Baker 2012a, 2012b; Li Wei 2010, 2011). Il volume è composto da due parti: la prima - capitoli 1 e 2 - è dedicata alla costruzione del framework teorico, all'analisi delle differenze, varie per spessore e grado, presenti nelle interpretazioni dei differenti studiosi e all'indagine sulle modalità dell'impatto che il paradigma esercita nell'interpretazione corrente del bilinguismo (p. 22)

*"and yet, as the discussion of how these scholars treat 'translanguaging' will show, the concept of translanguaging is based on radically different notions of language and bilingualism than those espoused in the 20th century, an epistemological change that is the product of acting and languaging in our highly technological globalized world"*

La seconda parte - capitoli 3-7 - del libro si concentra sulle potenzialità del translanguaging come strumento glottodidattico e didattico. Per questo aspetto Ofelia García e Li Wei non possono che documentare le resistenze delle istituzioni di ogni ordine e grado ad accettare un approccio olistico nella formazione degli studenti. Richiamando Bourdieu (Bourdieu 1991; Bourdieu and Passeron 1990) si ritorna alla forza della complicità tra potere politico, istituzioni e scuola, in cui lo "standard academic language" è concepito esclusivamente solo come monolingue persino in quei paesi costituzionalmente dichiarati bilingui. La didattica che prevede il translanguaging come strumento è basata sulle pratiche linguistiche e conversazionali dei bilingui applicate e sviluppate in classe con lo scopo di consentire l'accesso a nuove competenze e pratiche linguistiche senza escludere da ciò quell'"academic standard" così ideologicamente interconnesso con il monolinguisimo. "Despite (and because of) the multilingual reality of the world, state schools continue to insist on monolingual 'academic standard' practices." (p. 47). La negazione della realtà plurilingue all'interno delle classi e nelle pratiche didattiche si realizza tramite un atteggiamento punitivo e di illegittimazione nei confronti del languaging messo in atto dai bilingui. Questa barriera linguistica e culturale rischia di isolare, escludere e persino ostacolare l'accesso all'apprendimento. Nei capitoli - 5 e 6 - "Translanguaging to learn" e "Translanguaging to teach" si dà ragione dei risultati ottenuti dall'applicazione del translanguaging come metodologia sia per l'apprendimento che per l'insegnamento, e non solo per le lingue straniere. La seconda parte del libro è dedicata alla didattica così non sono pochi gli esempi di attività descritti. Nel paragrafo "Using translanguaging as pedagogy" (p.97) vengono presentati cinque scenari realizzati negli stati Uniti e inerenti all'insegnamento di matematica, studi sociali, scienze e English Language Art. Per quest'ultimo soggetto gli autori descrivono il lavoro di Camilla, un'insegnante che lavora in una scuola pubblica a maggioranza immigratoria e ispanica. Il lavoro si svolge intorno a un video musicale realizzato in completa modalità traslanguage: "It is the translanguaging of the music video that create a unity that is difficult to express, neither immigrants nor native and yet both; neither Spanish nor English, and yet a 'both' that 'neither' because it is a new discourse, a product of post-coloniality, a translanguaging. (p. 120). Camilla ha acconsentito che nel lavoro di gruppo si svolgesse, o continuasse, in modalità traslanguage con il risultato documentato, che gli studenti hanno potuto avere accesso a tre importanti funzioni discorsive: partecipare, elaborare le idee e porre domande. Nelle poche pagine dedicate alle conclusioni, Ofelia García e Li Wei riprendono i concetti cruciali del translanguaging con l'obiettivo di affermarne non tanto la validità o l'efficacia didattica che a questo punto del volume è stata già documentata, quanto l'urgenza di diffonderne l'applicazione nelle classi e nella didattica di qualunque genere: "in integrating the act of languaging, doing and knowing, translanguaging reflect the goal of education itself" (p. 137). A nostro avviso l'annotazione scelta dagli autori per concludere questo volume, indispensabile a chiunque lavori oggi con la didattica, è la

ragione stessa di ogni apprendimento e di ogni insegnamento, il motivo stesso dell'accesso alla cultura e alla conoscenza: "Translanguaging enable us to imagine new ways of being and languaging so that we can begin to act differently upon the world." (p. 138).

## Riferimenti

- Baker C. 2011. *Foundation of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Blackledge A., Creese A. 2010. *Multilingualism*. London: Continuum. Bourdieu P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu P, Passeron J. C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Canagarajah S. 2011. "Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging". *The Modern Language Journal*, 95(iii), pp.401-417.
- Canagarajah S. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Oxon e New York: Routledge.
- Creese A., Blackledge A. 2010. "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?" *Modern Language Journal* 94 (i), pp. 103-115.
- Cummins J. 2007. "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2): 221-240.
- García O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.
- García O. 2011 (et al) "Translanguaging of Latino kindergarteners". In *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (eds) Potowski K, Rothman J., pp. 33-55. Amsterdam: John Benjamins.
- García O. 2011. "From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. Perspective". *National Association for Bilingual Education*, Sept/Oct 2011, pp. 5 – 10.
- García O. 2012. "Theorizing Translanguaging for educators" in Celic C., Seltzer K. *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for educators*.
- Grosjean F. 1982. *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE**  
(DM 25/07/06 prot.869 + DM 23/11/016 prot.170)

Oggetto: Progetto di integrazione linguistica e sociale per le scuole pubbliche.

Il Centro studi per la Scuola Pubblica [CESP] di Padova – associazione iscritta al registro comunale e provinciale rispettivamente col n°1394 e 202/D e l'Associazione 'Razzismo Stop', regolarmente iscritta all'albo regionale e comunale delle associazioni di volontariato onlus rispettivamente col n°PD0485 e 200, con la collaborazione di docenti dell'Istituto di Linguistica dell'Università degli Studi di Padova, ritiene utile proporre agli studenti degli Istituti Scolastici padovani, un breve **ciclo di incontri con classi** o gruppi classe finalizzato a favorire una relazione e un percorso integrativi tra soggetti diversi [studenti italiani e immigrati anglofoni o francofoni plurilingue L1, L2] basati sul metodo denominato 'Translanguaging' (*conversazione plurilingue che valorizza le risorse linguistiche dei soggetti coinvolti*), ovvero il confronto tematizzato in lingua base - inglese o francese – con la compresenza di un mediatore linguistico.

Questo approccio mentre, contestualmente, accresce le competenze e conoscenze linguistiche di tutti i soggetti coinvolti, crea una reale comunicazione e relazione che promuovono un positivo dialogo e una interazione sociale tra mondi e culture diverse, riducendo le "distanze" e ricollocando le dinamiche nell'interazione permettendo un autentico e reciproco dialogo.

In quest'ottica partecipano, alla realizzazione del corso, figure professionali diverse, quali immigrati con competenza plurilingue L1 e L2, mediatori culturali, insegnanti plurilingue:

*Francesca Helm, Ricercatrice, Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali, Università degli Studi di Padova*

*Fiona Dalziel, Professore associato, Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università degli Studi di Padova*

*Claudia Borghetti, Ricercatrice, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna*

*Luca Bertolino ass. razzismo stop, mediatore*

*Marzio Sturaro ass. razzismo stop, mediatore*

*Tejane Dabre, Obumneme Denis Okoye, Ibraim Nuhu, anglofoni*

*Daoud Omar Yaquob Bukhary, francofono, arabofono*

*Madi Traore francofono*

Abbiamo pensato di articolare, come qui di seguito riportato, la scansione del nostro contributo che avverrà nella forma dell'incontro assistito [uno o più immigrati anglofoni o francofoni, un mediatore, l'insegnante responsabile della classe] di 2 ore, con ausilio di strumenti informatici per eventuali diapositive e video.

**Convegno propedeutico:**

per lo sviluppo del progetto è previsto un seminario di formazione e aggiornamento sulla metodologia didattica e relazionale " Translanguaging" di ore 4 da tenersi nel mese di ottobre 2017. L'invito verrà inviato a tutte le scuole di ogni ordine e grado della provincia.

**Nelle scuole coinvolte:**

- 1.incontro preliminare di 1 ora con l'insegnante/i di classe per la definizione sinergica del lavoro in lingua con gli studenti.
- 2.incontro di 2 ore in lingua base con gli studenti, conoscenza reciproca, tematizzazione delle conversazioni.
- 3.conversazione, interviste, relazione di 2 ore in lingua base e plurilingue sui temi individuati e concordati.

Gli incontri indicativamente previsti per le scuole sono 10 [ 5 primarie di secondo grado e 5 istituti secondari ], il monte ore complessivo previsto dal progetto assomma a 50, a cui si aggiunge il lavoro preparatorio e la pubblicizzazione e realizzazione del convegno propedeutico, con la pubblicazione dei materiali e delle relazioni.

Certi del vostro interesse e contando sulla vostra collaborazione, inviamo cordiali saluti.

*per l'associazione Razzismo Stop*  
*Marzio Sturaro*

*per il CESP - Centro studi per la scuola pubblica*  
*Giuseppe Zambon*

Il CESP si incarica di fungere da riferimento amministrativo.  
Per ogni necessità contattare Giuseppe Zambon > +393207733642

# Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale

Di Daniela Zorzi (pubblicato in *Babylonia*2/1996. 46 -52).  
Università di Bologna

La crescente presenza nella scuola italiana di bambini e adolescenti stranieri, per lo più immigrati o profughi, mette sempre più in crisi il modello monoculturale e monolingustico che propone la scuola italiana. Modello già storicamente improponibile (anche se a volte proposto) nelle zone di bilinguismo sociale e già fortemente messo in discussione negli ultimi trent'anni, quando, in conseguenza della mobilità interna, i contatti fra culture regionali e dialetti diversi si sono fatti sempre più frequenti ed è diventato palese, anche alla scuola, che per molti bambini l'italiano era, citando De Mauro, la prima delle lingue straniere. Nel microcosmo della classe, la reazione dell'insegnante ora come allora è sempre la stessa: mi hanno dato un bambino calabrese, napoletano, marocchino, cinese .... non sa l'italiano e io non so che cosa fare. Al di là del fatto che sotto la frase "non sa l'italiano" si nasconde un'infinita varietà di situazioni, in termini di conoscenze e capacità linguistiche - che va dal non saper dire buongiorno al non saper riconoscere una subordinata di terzo grado in dipendenza da un tempo storico -, ciò di cui si lamenta l'insegnante è l'inadeguatezza della competenza del bambino "altro" in relazione a quanto richiede la scuola. In realtà il problema linguistico era ed è la punta di un iceberg: sicuramente è uno degli elementi che turba maggiormente l'equilibrio della classe e incide nell'accettare o meno un ragazzo, ma molto spesso l'insufficienza linguistica, facilmente documentabile in relazione alla competenza del ragazzo autoctono monolingue, è un'etichetta di comodo per coprire il disagio che sia l'insegnante sia gli altri ragazzi provano davanti a comportamenti, abitudini, modi di parlare o di tacere, modi e tempi di reazione che si discostano a quelli del gruppo maggioritario. Di ciò, e le esperienze di moltissimi paesi con storie di immigrazione molto più forti e più antiche della nostra lo confermano, non sempre si è consapevoli, quindi si cerca quasi esclusivamente di coprire il deficit linguistico, o tutt'al più quello relativo ai contenuti disciplinari del nostro sistema di istruzione. Anche questa operazione, però, nel nostro contesto privo di una forte tradizione dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, risulta difficoltosa: non si sa chi possa farlo (l'insegnante di lettere? la maestra? l'insegnante di sostegno? un interprete bilingue? per citare solo alcune modalità sperimentate in Italia), con quali competenze, in quali momenti e in relazione a quale programma di base.

Se questa, appena tratteggiata, è la situazione più comune in cui si trova (spesso da un momento all'altro) l'insegnante a cui capita in classe un bambino straniero, e se - come è prevedibile dato l'andamento della migrazione straniera in Italia - il numero dei bambini stranieri tenderà a crescere, allora è ragionevole, oltre e al di là di ogni valutazione morale, cominciare a pensare a una pedagogia che preveda un'utenza multiculturale.

In questa sede, vorrei vedere come il concetto di competenza comunicativa, su cui in maniera più o meno esplicita si è fondato negli ultimi 15 anni anche in Italia l'insegnamento delle lingue straniere e della lingua materna nella cornice dell'educazione linguistica, possa essere interpretato e attuato nella pratica didattica in modo da diventare uno strumento efficace in contesti in cui due o più culture devono convivere. Il mio contributo rientra nell'ambito della pedagogia interculturale, intesa come un atteggiamento e un punto di vista: non intende proporre contenuti specifici, ma si traduce in un modo di rapportarsi alla diversità, vista come risorsa per lo sviluppo di un gruppo misto. Questo atteggiamento è caratterizzato, innanzi tutto, da un aggiustamento reciproco fra le varie parti: non deve, cioè, essere solo lo 'straniero' ad adeguarsi al modello della cultura ospite, ma anche gli 'autoctoni' devono rinegoziare i loro valori e le loro certezze, cercando di identificare i comportamenti che portano all'esclusione (volontaria o coatta) dell'estraneo.

## 1. Sulla competenza comunicativa

Nell'ambito dell'insegnamento linguistico, si è passati da un prevalente, se non esclusivo, interesse per la forma della lingua a un prevalente interesse per l'uso, interesse quest'ultimo che pervade, in varia misura e con diverse modalità, tutti gli approcci definiti comunicativi. L'elemento che accomuna questi approcci è l'aspirazione a far sì che l'apprendente sviluppi la competenza [comunicativa](#). Questa include la conoscenza del sistema linguistico (cioè sapere se e in che misura qualcosa è formalmente possibile all'interno di una data lingua), ma non si limita ad essa, in quanto la competenza puramente linguistica

circoscrive la descrizione a un parlante-ascoltatore 'ideale'; che conosce 'perfettamente' la propria lingua; che non è sottoposto ai 'condizionamenti' di ordine psicologico e sociologico nell'applicazione delle proprie conoscenze ai fini dell'esecuzione; che appartiene, infine, a una comunità linguistica 'omogenea'.

(Zuanelli Sonino, 1981: 40).

Per formare una competenza comunicativa, concorrono, quindi, altre componenti: la conoscenza psicolinguistica (sapere se e in che misura qualcosa è fattibile in virtù dei mezzi di implementazione di cui si dispone, cioè in virtù della capacità dei parlanti di trasformare una realtà mentale (il significato) in una realtà sociale ai fini della comprensione (Zuanelli Sonino, 1981: 68)); la conoscenza socioculturale (se e in che misura qualcosa è appropriato in relazione al contesto in cui è usato e valutato); la conoscenza *de facto*, (sapere se e in che misura qualcosa è di fatto realizzato dalla comunità parlante quella lingua, e non soltanto

possibile). La competenza comunicativa non solo richiede che il parlante abbia queste conoscenze, ma anche che sviluppi l'abilità d'usarle (Hymes, 1971).

Da questi principi teorici generali - che nascono all'interno di una teoria sociolinguistica dell'uso linguistico, senza un originario interesse per la pedagogia delle lingue - sono derivati, come si diceva, i vari approcci didattici di tipo comunicativo. Questi hanno messo l'accento su vari aspetti della comunicazione: alcuni hanno privilegiato il "che cosa è adatto dire in una certa situazione", e quindi quali sono le realizzazioni linguistiche che si ritengono più comuni o più usate per esprimere "nozioni" (ad es. spazio, tempo, quantità ecc.) e "funzioni" (ad es. chiedere e dare informazioni, presentarsi, accettare, rifiutare ecc.). Altri hanno messo l'accento sul contesto d'apprendimento: in particolare sulla relazione fra il compito cognitivo da svolgere (ad es. trovare argomentazioni convincenti affinché X faccia Y), il gruppo dei partecipanti (come i partecipanti al gruppo devono negoziare rapporti e informazioni per accordarsi su quali sono argomentazioni davvero convincenti) e gli elementi linguistici necessari per portare a termine il compito assegnato. Altri, ancora, hanno messo l'accento sullo studente come individuo, riconoscendo a ciascuno la propria specificità e quindi offrendo percorsi di apprendimento differenziati, fra i quali il singolo studente può scegliere quello più adatto alle proprie capacità, alle proprie inclinazioni e ai propri obiettivi.

Caratteristica comune a tutti questi approcci è l'attenzione per lo studente più che per la struttura della lingua da insegnare. In momenti e in modi diversi ci si è occupati dei bisogni dello studente, cercando di identificare quali sono i suoi obiettivi e di quali strumenti ha bisogno per interagire linguisticamente con la cultura con cui vuole/deve essere a contatto: quali nozioni e quali funzioni linguistiche gli sono più utili per i suoi scopi, quali strategie di comunicazione deve conoscere e attivare per avere incontri soddisfacenti, quali atteggiamenti deve assumere per avvicinarsi al parlante nativo. Questo è considerato il modello per [eccellenza](#), il punto d'arrivo, mitico e frustrante allo stesso tempo, perché mai raggiungibile, di tutto il percorso pedagogico. L'attenzione per il soggetto apprendente ha avuto l'indiscutibile vantaggio di sviluppare una serie di studi sia sull'apprendimento (motivazione, stili d'apprendimento, memoria, preferenze rispetto a tecniche e contenuti, personalità ecc.) sia sull'uso sociale del linguaggio, cioè come l'apprendente negozia verbalmente informazioni e relazioni con gli altri partecipanti del gruppo tramite la lingua che sta imparando. Questi approcci, però, hanno evidenziato soprattutto lo "sforzo" che l'apprendente fa in direzione della lingua e della cultura d'arrivo, tralasciando le modalità di negoziazione che il parlante nativo può o potrebbe mettere in campo per facilitare [l'incontro](#).

## 2. Sulla competenza comunicativa interculturale

Mentre, come si diceva, l'attenzione della pedagogia linguistica è essenzialmente rivolta a far sì che l'apprendente sviluppi la capacità di interagire secondo il modello dei parlanti nativi, gli studi sulle interazioni verbali (e sociali) fra parlanti di lingue diverse hanno cercato di descrivere, tramite analisi del "dettagli" dell'[interazione](#) - quello che realmente avviene in questi incontri e hanno portato una serie di informazioni sul come, sul quando e, a volte, anche sul perché alcuni incontri non hanno successo, rilevando, in particolare come

il fraintendimento interculturale è un prodotto mutualmente costruito da  
tutti i partecipanti all'interazione, non è responsabilità di uno solo.

(Chick, 1990: 254)

Analizzando incontri [interculturali](#) si è visto come l'interazione fra persone di culture diverse sia marcata da una serie di momenti di asincronia, che si manifestano in silenzi, sovrapposizioni, reazioni impreviste, interruzioni, ecc. che mostrano la difficoltà di stabilire e mantenere una cooperazione conversazionale a causa delle differenze nel background culturale e nelle convenzioni di comunicazione. I partecipanti, normalmente inconsapevoli sia delle conoscenze socioculturali sia delle convenzioni comunicative che contribuiscono alla loro interpretazione (e, normalmente, inconsapevoli anche delle proprie convenzioni conversazionali), hanno solo la percezione di un incontro fallimentare, le cui cause sono raramente identificate. Spiegano quello che è accaduto più spesso in termini psicologici che in termini sociologici o culturali, percependo l'altra persona come non cooperativa, aggressiva, stupida, incompetente o con spiacevoli caratteristiche personali. Ripetuti incontri interculturali falliti con diverse persone portano nel tempo, alla formazione di stereotipi culturali negativi (Chick, 1990: 253 e sgg.)

Il fallimento può essere di vari tipi: può non esserci comunicazione, cioè l'enunciato di un parlante non comunica nessun messaggio all'interlocutore, oppure un fraintendimento, quando si comunica qualcosa che non si voleva dire (Gumperz, 1982). I fraintendimenti - a loro volta - possono essere o di tipo pragmalinguistico, quando si attribuisce erroneamente un certo significato a un enunciato (ad esempio quando un consiglio viene interpretato come un rimprovero), o di tipo sociopragmatico, quando il contributo dell'altro non è ritenuto adatto alla situazione, in seguito a diverse valutazioni dei parametri sociali che determinano le scelte linguistiche (ad esempio l'uso del registro sbagliato per troppa o troppo poca formalità) (Thomas, 1983).

Le competenze che assicurano una effettiva comunicazione interculturale sono così complesse e oscure e legate al contesto, che in nessun modo possono essere direttamente insegnate come un insieme di conoscenze. Comunque un'efficace comunicazione interculturale può essere imparata. Essere consapevoli delle fonti potenziali di asincronia e delle sue possibili conseguenze negative sono un prerequisito necessario per l'apprendimento in quanto permette di ripercorrere retrospettivamente il discorso, di cercare e di identificare eventuali punti di asincronia per mettere in campo adatte strategie di riparo (Chick, 1990).

A titolo d'esempio, riporto un incontro molto problematico, fra un belga e un africano (Blommaert, 1991: 27 e sgg.), che mette in evidenza sia il punto di incomprensione sia le modalità di risoluzione.

A è il belga, B è l'africano. Si trovano a Bruxelles in un pomeriggio d'inverno.)

A: *Vuoi un caffè?*

B: *No, grazie, non ho fame.*

A: *Vuoi un CAFFÈ'?*

B: *No, grazie. (breve pausa) Non ho fame. (lunga pausa)*

A: *Vorresti andare a bere qualcosa?*

B: *Certo, con piacere, fa proprio freddo.*



A: *Magari un caffè?*

B: *Bene, volentieri.*

B reagisce alla domanda iniziale come se gli avessero offerto del cibo, in quanto nella sua cultura (Haya, nel nord della Tanzania) agli ospiti si offrono chicchi di caffè da masticare, come simbolo di amicizia, ospitalità e ricchezza. Di conseguenza è del tutto coerente la categorizzazione che B fa di caffè come "cibo". La categorizzazione del belga, è, invece, "[bevanda calda](#)". Le prime due battute del dialogo mettono in evidenza la differenza delle due concezioni, che porta a un fraintendimento di tipo pragmatolinguistico. B si accorge che il suo intervento non è appropriato quando A ripete la domanda, sottolineando la parola caffè. A, dopo una pausa, riformula l'invito passando da "caffè" a un più generale "bere qualcosa". B questa volta accetta e ciò dà ad A una base per ritornare alla proposta iniziale, che finalmente ha successo. Il fraintendimento è stato rimediato.

In questo scambio si possono identificare tre fasi: una prima di "osservazione" di ciò che sta accadendo, in cui i partecipanti si accorgono del fallimento della comunicazione: i loro contributi sono perfettamente coerenti con i loro assunti culturali, ma non funzionano in quella situazione; segue una seconda fase, la "ricerca di un terreno comune" in cui A evita l'elemento problematico (caffè). Entrambi si accordano quindi sul "bere qualcosa". A questo punto inizia la fase del "dialogo": viene apprezzata esplicitamente l'idea di andare a prendere qualcosa di caldo e si è creata una base comune per accettare l'idea di caffè come bevanda.

Questo esempio mostra come la competenza interculturale consista nel raggiungere un reciproco adattamento (e non solo l'adeguamento dell'apprendente ai modelli linguistici e culturali del paese ospitante).

Obiettivo primario della pedagogia interculturale - di conseguenza - è trovare strategie didattiche perché soggetti di origini culturali diverse possano imparare a comunicare fra loro indipendentemente dalle differenze di lingua, comportamenti culturali e credenze. L'attenzione si sposta, quindi, dal lavoro che fa il singolo apprendente al modo con cui due persone di culture diverse riescono a negoziare significati e relazioni tramite un mezzo linguistico in cui hanno competenze molto sbilanciate. Questo non significa abdicare a una funzione didattica da parte di chi ha le maggiori competenze, ma, assumendo che il significato sia socialmente negoziato (piuttosto che individuale) e situato nel processo di interazione faccia a faccia (piuttosto che nella testa del singolo parlante), significa vedere la relazione personale non solo come una risorsa per l'apprendimento linguistico da parte del più debole, ma anche per l'allargamento dei confini culturali e linguistici di entrambi.

Nella gestione didattica ciò ha due implicazioni. Da un lato porta a non vedere la presentazione di contenuti culturali (quali la vita quotidiana in Marocco, le caratteristiche dell'Islam, o la scuola in Cina) come centrale nell'approccio interculturale: Nanni (1993: 77), a giusta ragione, sostiene che limitarsi a questo tipo di contenuti

significa già aver fatto una scelta dogmatica e moralistica che prefigura una proposta educativa sostanzialmente conservatrice per quanto possa essere aperta sul piano delle idee.

Dall'altro implica la costruzione di un clima di classe che favorisca reciproci adattamenti a fronte delle diversità linguistiche e culturali: parlando di insegnamento dell'italiano, si mette l'accento sui meccanismi interattivi e sulla dinamica della gestione della classe e si cerca di impostare una didattica che consideri ogni studente come un individuo, e al contempo, sviluppi l'abitudine alla partecipazione cooperativa ai lavori di classe (Contento et al., 1994).

### 3. A proposito di "competenza partecipativa"

Come si diceva in precedenza, la comunicazione interculturale è caratterizzata (fra l'altro) dal processo, attivato da tutti i partecipanti, finalizzato a trovare accordo nella situazione in atto. In ambito scolastico, la prima operazione da fare, quindi, è definire la situazione, facendo diventare l'implicito dei comportamenti oggetto di discorso. Si tratta, cioè, di rendere esplicita la "norma" di comportamento verbale e non verbale adeguata al contesto classe di una scuola italiana, norma a cui di solito ci si adegua come se fosse l'[unico comportamento possibile](#). Due strategie sembrano produttive: da un lato riflettere insieme su "che cosa si fa tutti i giorni in classe", cercando di entrare nei dettagli delle azioni routinizzate (ad esempio: quando suona la campana dell'intervallo, i ragazzi si alzano subito, o aspettano l'autorizzazione dell'insegnante?); dall'altro riflettere insieme sulla varietà di routines possibili, in alternativa a quelle attivate in quel contesto-classe: gli studenti possono raccontare esperienze fatte in altri ordini di scuola (ad es. alle elementari potevo/non potevo stare nel corridoio durante l'intervallo) o esperienze di amici che frequentano scuole diverse, e l'insegnante può raccontare "quello che succedeva quando andava a scuola lui" (ad esempio di quando si stava seduti nel banco a braccia conserte se non incrociate dietro la schiena; o del mutato valore sociale di refettorio e doposcuola, che una volta, ben diversamente da oggi, connotavano disagio sociale ed economico). Sono attività che portano alla consapevolezza sia di quello che avviene veramente in classe, sia di come "ciò che di fatto avviene nella propria classe" non sia universale e quindi nè ovvio nè scontato per studenti con esperienze diverse.

A titolo d'esempio propongo una lista, del tutto approssimativa, di tratti del contesto "classe", che possono variare a seconda dei luoghi e delle situazioni. Questi elementi potrebbero diventare oggetto di discorso e di riflessione per tutti i ragazzi del gruppo, in quanto ciascuno di loro al momento di iniziare quella scuola ha dovuto rapportarsi a una serie di situazioni differenti rispetto alla sua esperienza precedente, sia scolastica, sia pre-scolastica:

- Diversa struttura dell'ambiente fisico e dell'organizzazione logistica: disposizione dei banchi e della cattedra; usi differenziati dei locali della scuola (aule, palestre, laboratori, cortili).
- Diverse convenzioni che regolano l'uso di materiali didattici: in certe scuole elementari a tempo pieno, ad esempio, i bambini devono lasciare a scuola i libri e i quaderni, in altre li riportano a casa tutti i giorni; nella provincia di Bolzano i libri di testo per la scuola dell'obbligo sono di proprietà della scuola che li presta al singolo studente: questi, al termine dell'anno scolastico, dovrà restituirli in ottime condizioni, perché possano essere usati da un altro studente l'anno successivo: questo fatto - ovviamente - modifica il rapporto dello studente con il libro.
- Diverse convenzioni, nella vita di classe, relative alla mobilità e alla gestualità: alzarsi o meno al cambio dell'ora; alzarsi o meno durante la spiegazione dell'insegnante; convenzioni che regolano l'andare in bagno, al refettorio ecc; se/quando alzare la mano o alzarsi in piedi per rispondere o chiedere la parola; se/quando alzarsi per andare a parlare con un altro compagno.

- Diverse convenzioni nell'interazione con l'insegnante: se/quando parlare spontaneamente; se/quando rispondere alle domande; modalità diverse di dare ordini/consigli/esortazioni/rimproveri.

Conoscere queste convenzioni e imparare ad agire all'interno di questi confini fa parte di una componente della competenza comunicativa, che potrebbe definirsi "competenza di partecipazione", intendendo con questo termine la capacità di riconoscere i tratti costitutivi degli eventi comunicativi, e di sapersi rapportare ad essi.

Se per il ragazzo italiano questa competenza si è sviluppata nel tempo, tramite le informazioni date dall'istituzione (ordini, istruzioni consigli e rimproveri dell'insegnante) e il rinforzo dato dall'ambiente sociale intorno a lui (modello proposto o imposto da familiari e da amici; precedenti esperienze nel contesto italiano), per il ragazzo straniero, giunto da poco da un contesto scolastico e sociale diverso, sviluppare questa competenza diventa di necessità un processo accelerato, pena la sanzione sociale. In questo processo può essere aiutato da informazioni sul contesto e sulle regole socioculturali che regolano la partecipazione: lo studente deve essere consapevole di quale atteggiamento il gruppo si aspetta da lui, anche se ciò non significa che debba necessariamente adeguarsi. Da un lato deve sapere quali inferenze (di solito negative) si traggono da comportamenti che si discostano molto da quelli del gruppo maggioritario; dall'altro, nel caso non infrequente all'interno di un contesto istituzionale come la scuola, in cui 'debba' seguire certe regole, sapere che ci sono, come funzionano ed eventualmente anche perché ci sono e a che cosa servono, può aiutarlo ad adeguarsi. Raggiungere un equilibrio fra il rispetto dei tratti culturali dei singoli e le regole di un'istituzione è sicuramente problematico (le punte estreme, in Italia, si vedono nella difficoltà di accettazione e di inserimento dei bambini zingari, stigmatizzati a priori, e spesso con comportamenti che confermano alcuni degli [stereotipi](#)). Una strategia attenuativa del conflitto è rendere oggetto di discorso e di negoziazione non solo le diverse convenzioni culturali e istituzionali, ma anche la misura in cui è opportuno o necessario adattarsi, senza ricorrere alla semplice imposizione.

Un esempio di come possono essere rese esplicite le regole socioculturali in un contesto didattico, lo offre Saville-Troike (1992). Racconta di una studentessa giapponese che si inchinava regolarmente davanti agli insegnanti. Un professore, cercando di insegnare le regole sociolinguistiche inglesi, le disse di non farlo con insegnanti anglosassoni, perché era considerato inappropriato. La ragazza, avvilita, reagì dicendo che sapeva benissimo che gli americani non si inchinavano, ma che quella era la sua cultura e che, se non si fosse comportata così, avrebbe mancato di rispetto e non sarebbe stata una persona corretta. Le diverse convenzioni sono così state rese esplicite e giustificate: si è costruita una base per eventuali accordi o per un'accettazione consapevole dell'alterità. Saville-Troike conclude che si dovrebbe parlare delle regole sociolinguistiche, ma che si dovrebbe lasciare alla decisione degli studenti se produrle o meno.

D'altra parte, senza forzare una persona a cambiare comportamento, è molto importante informarla che la media dei parlanti interpreta il comportamento 'diverso' come un segnale particolare. L'esempio seguente, anche questo riferito da Saville-Troike (1992), mette in evidenza il disagio che deriva dal fatto che i partecipanti all'interazione non chiariscono i presupposti del loro comportamento. All'inizio di un corso di inglese per stranieri, fu chiesto agli studenti di presentarsi agli altri con il nome di battesimo. A giro di tavolo tutti dissero il loro nome, finché un anziano signore giapponese annunciò: "Voglio essere chiamato signor Tanaka". Questo gelò l'insegnante e gli altri studenti. Ovviamente era suo diritto essere chiamato in maniera formale, ma gli sarebbe stato utile sapere che, in quel contesto, il suo atteggiamento suonava distante, scortese e veniva interpretato come segno di poca amichevolezza.

In quest'ultimo esempio sembra fallire la reciprocità di atteggiamento su cui si fonda la competenza comunicativa interculturale:

è sbagliato aspettarsi che l'adeguamento debba essere unilaterale e completo: la migliore dimostrazione di competenza interculturale sta nel chiarire che cos'è la tua identità culturale e nel segnalare all'interlocutore che ti aspetti che lui voglia venirti incontro, proprio come tu sei disposto ad andare incontro a lui.

(Dirven & Pütz, 1993: 152)

#### 4. Conclusioni

Introducendo il concetto di competenza di partecipazione, come una delle componenti della competenza comunicativa interculturale, siamo andati nella direzione degli obiettivi che si propone un approccio didattico orientato sull'interculturalità: favorire, attraverso la vita di classe

una dinamica acquisizione del sapere, lo sviluppo delle abilità (comprese quelle di azione sociale) e l'internalizzazione di valori e atteggiamenti che potranno consentire ad insegnanti e alunni di non provare alcun disagio di fronte alla diversità culturale.

(Lynch, 1993:1)

Siamo partiti dall'assunto che una competenza comunicativa interculturale - al pari della competenza comunicativa - non possa essere "insegnata", in quanto si manifesta attraverso comportamenti linguistici e non linguistici assolutamente dipendenti dalle infinite variabili del contesto di situazione. Si ritiene allo stesso tempo che possa essere "imparata", o al di là della banale semplificazione, che si possano creare, anche in classe, alcune condizioni che aiutano a stabilire positive relazioni con persone di culture diverse.

Si tratta innanzi tutto di cambiare la prospettiva didattica: non è il bambino straniero a dover imparare (per adeguarsi) il

modello di comportamento degli autoctoni, ma sono tutti i partecipanti al gruppo (cioè anche i bambini italiani e gli insegnanti) che - insieme - devono trovare un accordo sul comportamento adeguato. Ciò non significa abdicare al proprio modello culturale, ma trovare modalità di negoziazione per cui ciascuno attutisce o esalta aspetti della propria cultura per venire incontro all'altro.

L'adeguamento reciproco richiede una consapevolezza del proprio e dell'altrui comportamento, o, per lo meno la consapevolezza che certi comportamenti usuali in una certa cultura possono essere inusuali o avere valori differenti in un'altra. Rapportando questa affermazione a una classe di scuola italiana, vediamo che un primo passo è rendere esplicite le norme di comportamento che regolano la vita quotidiana in quel contesto, norme che i partecipanti della stessa cultura danno per scontate, e che raramente diventano oggetto di discorso. Usualmente si sanziona chi si distacca da queste norme (straniero o autoctono che sia), ma quasi mai si mettono in discussione o diventano oggetto di riflessione. Conoscere le regole tacite dell'evento a cui si sta partecipando e renderle esplicite a chi fa parte di un'altra comunità aiuta a giustificare comportamenti diversi, in apparenza estranei o minacciosi. E' ovvio che tale consapevolezza non è d'aiuto solo nel caso in cui siano presenti studenti di culture molto distanti dalla nostra: la varietà delle culture italiane, e la varietà delle abitudini e delle tradizioni familiari che ogni studente si porta dietro al momento di entrare in classe, è stato, è o può essere ragione di conflitto o di incomprensione. Un atteggiamento che non solo rispetti l'alterità, ma che la veda come una risorsa (non necessariamente un modello da imitare, ma uno stimolo per mettere in discussione il proprio modello senza subirlo acriticamente) "riconosce a ciascuno (immigrato o autoctono che sia) il diritto a non dover essere il sosia di altri e a non essere costretto nei limiti dell'omologazione" (Contento et al., 1994: 9). E' proprio in questo senso che i bambini "altri", o con una bella espressione di Canevaro "i bambini che vengono da lontano", sono una risorsa e un arricchimento per tutto il gruppo:

l'uomo non ha soltanto bisogno dell'altro, ma dell'altro *differente da sé*.  
Attraverso i rapporti in cui sia dominante l'identità egli rischia di dialogare  
con altri se stesso; può ricevere molte rassicurazioni, ma gli mancheranno  
stimolazioni per attivare strategie di cambiamento e ampliare la propria  
prospettiva esistenziale.

(Contini, 1983: 156)

## Bibliografia

- Bendicente, E. et al. 1994. *Banco d'esplorazione: percorsi scolastici di pedagogia interculturale*. Firenze, Edizioni Cultura della Pace.
- Blommaert, J. 1991. "How much culture?" in Blommaert, J. & J. Verschueren (eds.) *The pragmatics of international and intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Chick, J.K. 1990. "Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues", in Carbaugh, D. (ed.) *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.
- Contento, S., Genovese, A. & D. Zorzi 1994. "Il quadro teorico dei progetti". Introduzione a Bendicente et al.
- Dirven, R. & Pütz, M. 1993. "Intercultural communication", *Language teaching* 26, 3.
- Gumperz, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1971. "On communicative competence", in J. Pride & J. Holmes (eds.) 1972. *Sociolinguistics*. London, Penguin. 269-293.
- Karpati, M. 1989. "Zingari a scuola: venticinque anni di un difficile rapporto", *Lacio Drom* 1989/6.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan.
- Lynch, J. 1993. *Educazione multiculturale in una società globale*. Roma, Armando Editore.
- Nanni, A. 1993. "Itinerari, strumenti e metodologie di educazione alla pace", in Balducci, E. et al. *Per una pedagogia della pace*. Firenze, ECP.
- Saville-Troike, M. 1992. "Cultural maintenance and 'vanishing' Englishes" in Kramsch, C. & S. McConnell-Ginet (eds.) *Text and context: cross-disciplinary perspectives in language study*. Lexington MA, Heath.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied linguistics*, 4. 91-109.
- Valdes, J.M. 1986. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zuanelli Sonino, E. 1981. *La competenza comunicativa*. Torino, Boringhieri.

# Smontiamo tutti i pregiudizi sul bilinguismo

**In Italia i bambini che fin dalla nascita crescono imparando due o più lingue sono ancora considerati “diversi” o “speciali”. Ma fra questi miti e la realtà le differenze sono enormi. Una docente italiana di Linguistica a Edimburgo ce le spiega in cinque punti.**

[di Antonella Sorace](#)

La nostra società è sempre più globale e multietnica, quindi sempre più multilingue. Ma mentre in molte parti del mondo è normale crescere con più di una lingua, da noi un bambino bilingue viene spesso considerato “speciale” o “diverso” e il bilinguismo infantile è ancora circondato da pregiudizi e disinformazione. A questi si sono ultimamente aggiunti nuovi miti dovuti a una lettura poco attenta – o distorta – della ricerca recente sul bilinguismo. Bisogna chiarire innanzitutto che bilinguismo è un termine generale che si riferisce a una gamma molto vasta di situazioni differenti. Si parla di bilinguismo simultaneo quando due lingue vengono imparate insieme dalla nascita; si parla di bilinguismo consecutivo quando le due lingue vengono imparate una dopo l'altra nell'arco dell'infanzia. Molti bambini imparano più di due lingue, quindi possono essere trilingui o quadrilingui. **Per noi bilinguismo vuol dire due o più lingue, apprese in modi diversi durante l'infanzia e in diversi contesti sociali:** per esempio, in famiglie dove i genitori parlano lingue diverse, o in famiglie immigrate da Paesi dove si parlano altre lingue, o residenti in regioni dove si parlano lingue minoritarie. Ma quali sono i pregiudizi più comuni, vecchi e nuovi, sul bilinguismo nei bambini? E che cosa devono sapere i genitori che vogliono far crescere i propri figli con più di una lingua? Cominciamo dai miti di vecchia data e dalle risposte della ricerca scientifica.

**Mito:** due lingue richiedono troppo sforzo per il cervello di un bambino piccolo, quindi un bambino bilingue è confuso e non impara a parlare bene nessuna lingua.

**Scienza: i bambini imparano qualsiasi lingua senza sforzo, esattamente come imparano a camminare.** Il bilinguismo infantile è diverso dall'apprendimento di una seconda lingua in età adulta: è un processo spontaneo che ha luogo se il bambino ha abbastanza occasioni di sentire le lingue e sufficiente motivazione ad usarle. Inoltre i bambini bilingui distinguono le lingue fin dalla primissima infanzia e molto prima di cominciare a parlare. A parità di condizioni sociali e di quantità di esposizione alle due lingue, lo sviluppo linguistico bilingue segue gli stessi stadi dello sviluppo monolingue. Se inizialmente il vocabolario in ciascuna lingua tende ad essere più limitato che nel bambino monolingue – perché le prime parole sono spesso distribuite nelle due lingue – quello complessivo è più ampio.

**Mito:** l'italiano di un bilingue non può essere allo stesso livello del monolingue, quindi un bambino bilingue ha un rendimento scolastico più basso.

**Scienza: crescere con più di una lingua può dare una serie di vantaggi linguistici e mentali.** Uno di questi è una maggiore conoscenza della struttura e del funzionamento del linguaggio e una maggior abilità di distinguere tra forma e significato delle parole: questo è in parte dovuto al fatto che i bilingui possiedono due vocaboli per lo stesso oggetto e due modi di esprimere lo stesso concetto. Queste abilità spesso comportano vantaggi nello sviluppo delle capacità di lettura e scrittura, nella comprensione della lingua di maggioranza usata a scuola, e nell'apprendimento di una terza o quarta lingua. Inoltre i bambini bilingui hanno una comprensione precoce del fatto che gli altri possono avere una prospettiva e un punto di vista diverso dal loro. Questo è dovuto alla consapevolezza che non tutte le persone sono bilingui, e alla pratica costante di scegliere la lingua a seconda della persona con cui si parla. I bambini bilingui spesso gestiscono meglio il controllo dell'attenzione: sono più capaci di focalizzare l'attenzione e ignorare dettagli irrilevanti, ma anche eseguire più compiti contemporaneamente o in rapida successione.

**Mito:** Il bilinguismo è utile in alcune lingue (per esempio l'inglese) ma inutile in altre (per esempio il sardo).

**Scienza:** Molti dei vantaggi che abbiamo descritto derivano dal fatto che il cervello bilingue deve continuamente giostrarsi due o più lingue che sono simultaneamente attive. Il cervello di un bambino piccolo non conosce le differenze tra lingue prestigiose, lingue di minoranza e dialetti: è la coesistenza di più di una lingua nel cervello che potenzialmente dà questi vantaggi, quindi **tutte le lingue – che siano di prestigio, di immigrazione, o di minoranza – sono risorse linguistiche e cognitive, oltre che sociali e culturali**. Alcuni di questi benefici del bilinguismo vengono riscontrati anche nei bilingui adulti, inclusi gli anziani, nei quali il bilinguismo può essere considerato una risorsa cognitiva che ritarda l'invecchiamento cerebrale. Il bilinguismo infantile può veramente essere considerato una forma di investimento a lungo termine. Se possiamo sfatare i vecchi miti sulla base della ricerca scientifica, dobbiamo tuttavia guardarci dai nuovi miti che ne idealizzano o fraintendono i risultati – ovvero l'emergente “fantascienza” del bilinguismo.

**Mito:** i bambini bilingui sono dei piccoli geni!

**Scienza: i benefici del bilinguismo non rendono intelligenti, ma danno una “marcia in più”** che potenzialmente avvantaggia i bilingui in molte situazioni della vita quotidiana.

**Mito:** i vantaggi del bilinguismo sono automatici in tutte le famiglie e in tutti contesti. Basta che i genitori parlino lingue diverse e i figli avranno tutti questi benefici.

**Scienza:** gli effetti positivi del bilinguismo non si trovano in tutti i contesti e in tutti i tipi di bilinguismo, anche se in genere non vengono riscontrati svantaggi. Ci sono fattori esterni che hanno un ruolo importante: per esempio, la quantità di esposizione a ciascuna lingua; la presenza di una comunità, anche ristretta, di parlanti; la motivazione ad usare entrambe le lingue; gli atteggiamenti della società, spesso negativi verso certe lingue o certi tipi di bilinguismo. Se un bambino non è motivato a un uso frequente della lingua e associa il bilinguismo ad emarginazione, discriminazione e giudizi negativi, è molto meno probabile che ne tragga vantaggi.

**In conclusione, che cosa devono fare i genitori che vogliono far crescere i figli bilingui? Se ci sono due lingue a casa, non c'è dubbio: vanno parlate fin dalla nascita.** Se entrambi i genitori parlano una lingua diversa dall'italiano, va benissimo usare quella lingua in famiglia, perché l'italiano verrà comunque imparato fuori di casa. Se si parla solo italiano e si può mandare il bambino ad una scuola bilingue, il bambino diventerà bilingue e sarà ancora più motivato se anche i genitori dimostrano interesse e fanno uno sforzo per imparare quella lingua. Se si ha la fortuna di vivere in una regione dove si parla una lingua minoritaria, bisogna approfittare di questa risorsa naturale e trasmetterla alla generazione successiva. La ricerca può dare un aiuto concreto. Noi ricercatori stiamo cercando di colmare il divario tra scienza e società per far sì che le decisioni sul bilinguismo – in famiglia, a scuola, dal medico, in Parlamento – siano basate su un'informazione corretta.

22 settembre 2017 (modifica il 22 settembre 2017 | 10:52)

*Dall'esperienza plurilingue dei rifugiati della Casa dei Diritti don Gallo nel 2015 nasce la proposta di English Linguaging Workshops*

## Arriva il mondo al corso d'inglese con "special guest"

All'English Linguaging Workshops va l'Oscar del corso di inglese più innovativo. Ogni martedì alle 18.30 nella sala dell'Adl Cobas in via Toti 23, c'è lezione. Meglio un incontro: tutti seduti in...

All'English Linguaging Workshops va l'Oscar del corso di inglese più innovativo. Ogni martedì alle 18.30 nella sala dell'Adl Cobas in via Toti 23, c'è lezione. Meglio un incontro: tutti seduti in cerchio compresi i due insegnanti, teacher Dabre e teacher Francesca. Dabre, 48 anni, insegnante di inglese e matematica in Ghana, nel 2007 parte per un duro viaggio sperando di trovare una vita migliore in Libia. Come tanti. Nel 2011 la ribellione a Gheddafi, la guerra, il disastro. Impossibile rientrare in Ghana. Dabre si imbarca e arriva in Italia. Da qualche anno vive nella Casa don Gallo in via Tommaseo, gli capita di tenere pubblici incontri o parlare all'università: con la sua *allure* elegante, la sua pacatezza e un background culturale spesso è un punto di riferimento. E poi c'è la preziosa, simpatica teacher Francesca Helm, londinese, ricercatrice a Scienze Politiche a Padova. Basta presentarsi e si partecipa alla lezione (organizza Razzismo Stop, niente quote, gradito un contributo). Quasi sempre è previsto uno special guest, di solito persone di altri Paesi, e la conversazione gira su temi di geopolitica, vita vissuta, economia, abitudini. I partecipanti ascoltano e intervengono, se non capiscono c'è chi spiega, se fanno fatica vengono aiutati e intanto imparano. Seduti in cerchio ci sono studenti, italiani o no, stanziali o di passaggio; c'è il medico di base che non mastica inglese ma ne ha bisogno per via dei molti pazienti stranieri;

c'è l'insegnante che arriva da Piove di Sacco, parla fluently ed è il cinese che dovrebbe imparare visto che un terzo della sua classe è composto da bambini cinesi che parlano poco l'italiano; la momentaneamente disoccupata che si dichiara livello zero ma non è vero e via. (*al.pi.*)

---

*L'esperienza negli Istituti Scolastici Superiori di Monselice*

## Due rifugiati in cattedra al liceo Cattaneo

Accolti dalla Rete Bassa Padovana, insegneranno lingue e cultura africana a Monselice e Conselve di *Camilla Bottin*

MONSELICE. Salgono in cattedra all'istituto Cattaneo-Mattei due professori d'eccezione: sono gli africani Tamsir e Karamba, richiedenti asilo accolti dalla Rete Bassa Padovana e perfettamente integrati, che ora affiancheranno gli insegnanti della scuola nelle lezioni in lingua inglese e francese.

**Due rifugiati in cattedra a Monselice** Insegneranno lingue e cultura africana al liceo Cattaneo-Mattei di Monselice (video Zangirolami)

Hanno un curriculum di tutto rispetto: Tamsir, che viene dal Gambia, è laureato in matematica e in lingua inglese all'Università delle Scienze sociali del Gambia, mentre Karamba, che parla l'italiano molto bene (ha un certificato A2), ha una laurea e un master di primo livello in Letteratura inglese e francese all'Università Chech Diop (Dakar-Senegal). Il progetto che li vede coinvolti, chiamato "Intercultura", gode del sostegno finanziario del Fondo di solidarietà della Cariparo (80%) e della Caritas di Monselice (20%) ed è stato accolto con entusiasmo dal dirigente scolastico Nicola Soloni.

«L'idea», spiega Gloria Dicati di Bassa Padovana accoglie, «è nata perché nel corso del tempo siamo venuti a contatto con diversi richiedenti asilo e ci siamo accorti che possedevano molte competenze. La normativa attuale prevede che le scuole secondarie di secondo grado introducano il cosiddetto Clil (Content and Language Integrated Learning), ovvero lezioni in lingua straniera e sapendo che non tutti i professori sono in grado di portare avanti questo tipo di pratica, abbiamo proposto che queste lezioni potessero venire integrate da loro».

Si tratterà di una cinquantina di ore a testa di insegnamento, distribuite negli istituti di Monselice e Conselve, in cui i professori Diouf e Njie approfondiranno la conoscenza delle lingue inglese e francese e della cultura africana. «Abbiamo studiato, con tutti i docenti interessati, un piano di lezioni» spiega una professoressa «la maggior parte degli insegnanti che ha aderito all'iniziativa si occupa di inglese e francese, ma ci sono anche professore di lettere (italiano e storia) e di matematica. I colleghi di lettere preferiscono un approccio testuale, mentre i docenti di lingue hanno optato per un approccio musicale, ovvero attraverso la musica. La cultura mandinka, una delle più importanti nell'Africa subsahariana, si esprime soprattutto in maniera orale, con la musica. Per cui queste lezioni daranno l'opportunità straordinaria a studenti e adulti di approcciarsi a un sapere poco conosciuto in un modo che non è libresco ma testimoniato».

Apprendere i contenuti in maniera inusuale significa, per i sostenitori del progetto, aprire la mente all'altro, diventare un vero e proprio cittadino del mondo.

Dal mattino di Padova

# Migranti, rifugiati, profughi, richiedenti asilo

## Una breve guida lessicale e al dibattito in corso sull'uso di queste parole: i rifugiati sono tutti migranti, ma i migranti sono tutti rifugiati? E i profughi?

Parole come “profughi”, “rifugiati”, “migranti” e “richiedenti asilo” sono spesso usate (anche e soprattutto nelle semplificazioni giornalistiche) come sinonimi o comunque termini sovrapponibili: indicano in realtà situazioni tra loro legate, ma non coincidenti. Inoltre attorno alla questione c'è un diffuso dibattito “sociolinguistico” che ha coinvolto tra gli altri [Al Jazeera](#), il [Guardian](#) e [Le Monde](#), e in cui rientrano riflessioni politiche o di altro tipo.

### Migrante

Viene spesso usato come un termine “ombrello”. Secondo un glossario dell'Organizzazione internazionale per le migrazioni, un'organizzazione nata nel 1951 e che collabora strettamente con l'ONU, a livello internazionale non esiste una definizione universalmente riconosciuta del termine. Di solito si applica alle persone che decidono di spostarsi liberamente per ragioni di “convenienza personale” e senza l'intervento di un fattore esterno. Questo termine si applica quindi a persone che si spostano in un altro paese o in un'altra regione allo scopo di migliorare le loro condizioni materiali e sociali, le loro prospettive future e quelle delle loro famiglie.

### Migrante regolare e migrante irregolare

Un migrante è considerato regolare se risiede in un paese con regolare permesso di soggiorno, rilasciato dall'autorità competente; è irregolare invece se è entrato in un paese evitando i controlli di frontiera, oppure se è entrato regolarmente – per esempio con un visto turistico – ma è rimasto in quel paese anche dopo la scadenza del visto, o ancora se non ha lasciato il paese di arrivo dopo l'ordine di allontanamento.

### Clandestino

Il clandestino è un migrante irregolare. In Italia si è considerati “clandestini” quando, pur avendo ricevuto un ordine di espulsione, si rimane nel paese. Dal 2009 in Italia la clandestinità è un reato penale. Nell'aprile del 2014 la Camera aveva approvato una legge sulle pene detentive non carcerarie e il sistema sanzionatorio che prevedeva anche l'abolizione del reato di clandestinità relativamente al primo ingresso irregolare in Italia. La legge delegava il governo a adottare una serie di decreti attuativi per rendere effettiva l'applicazione della legge, entro 18 mesi dalla sua entrata in vigore: i decreti [non sono stati ancora emanati](#).

### Rifugiato

Rifugiato non è un sinonimo di migrante perché ha un significato giuridico preciso. Nel diritto internazionale, “rifugiato” è lo status giuridicamente riconosciuto di una persona che ha lasciato il proprio paese e ha trovato rifugio in un paese terzo. La sua condizione è stata definita dalla Convenzione di Ginevra (relativa allo status dei rifugiati, appunto), firmata nel 1951 e ratificata da 145 stati membri delle Nazioni Unite. L'Italia ha accolto tale definizione nella [legge numero 722 del 1954](#).

La Convenzione di Ginevra dice che il rifugiato è una persona che

«nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato».

Il rifugiato è anche una persona che

«essendo apolide e trovandosi fuori del suo Stato di domicilio in seguito a tali avvenimenti, non può o, per il timore sopra indicato, non vuole ritornarvi».

Lo status di rifugiato – visto che non è una condizione “esistenziale”, per così dire, ma giuridica – può essere “perso” se la persona ha volontariamente richiesto la protezione dello stato di cui possiede la cittadinanza; se ha volontariamente riacquisitato la cittadinanza persa; se ha acquistato una nuova cittadinanza e gode della protezione dello stato di cui ha acquistato la cittadinanza; se è volontariamente tornata e si è domiciliata nel paese che aveva lasciato o in cui non era più andata per paura di essere perseguitata; se, «cessate le circostanze in base alle quali è stata riconosciuta come rifugiato, essa non può continuare a rifiutare di domandare la protezione dello Stato di cui ha la cittadinanza»: se, in pratica, la situazione nel suo paese è cambiata in meglio.

### Richiedente asilo

Di questa categoria fanno parte coloro che hanno lasciato il loro paese d'origine e hanno inoltrato una richiesta di asilo in un paese terzo, ma sono ancora in attesa di una decisione da parte delle autorità competenti riguardo al riconoscimento del loro status di rifugiati.

### Profugo

Si tratta di una parola usata in modo generico che deriva dal verbo latino *profugere*, «cercare scampo», composto da *pro* e *fugere* (fuggire). Il dizionario Treccani aggiunge qualcosa:

«Il rifugiato è colui che ha lasciato il proprio Paese, per il ragionevole timore di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità e appartenenza politica e ha chiesto asilo e trovato rifugio in uno Stato straniero, mentre il profugo è colui che per



diverse ragioni (guerra, povertà, fame, calamità naturali, ecc.) ha lasciato il proprio Paese ma non è nelle condizioni di chiedere la protezione internazionale».

Anche se di fatto i due termini vengono spesso sovrapposti, è lo status di rifugiato l'unico sancito e definito nel diritto internazionale.

### **Apolide**

Secondo la [Convenzione di New York del 1954](#), l'apolide è una persona che non ha la nazionalità di alcun paese. La nazionalità è il legame giuridico che garantisce a ogni persona il godimento dei propri diritti: l'apolide è dunque destinato all'invisibilità giuridica e può incontrare difficoltà ad accedere alle cure sanitarie e agli studi; non ha accesso all'assistenza sociale, né al mercato del lavoro; non ha libertà di movimento; non può sposarsi. Vive una situazione di perenne irregolarità e può, di conseguenza, essere soggetto a periodi di detenzione amministrativa e ordini di espulsione.

### **Sfollato**

Viene considerato uno sfollato una persona che pur avendo abbandonato la propria casa a causa degli stessi motivi dei rifugiati, o a causa di eventi eccezionali (carestie, per esempio), non ha attraversato un confine internazionale. La maggior parte degli sfollati non riceve protezione o assistenza internazionale.

### **Beneficiario di protezione umanitaria**

Chi può ottenere una protezione umanitaria ma non è riconosciuto come rifugiato, perché non è vittima di persecuzione individuale nel suo paese ma ha comunque bisogno di protezione o assistenza: si tratta di una persona che se fosse rimpatriata potrebbe subire violenze o persecuzioni.

### **Il dibattito su queste parole**

Il giornalista Barry Malone ha motivato la decisione di *al Jazeera* di non chiamare più "migranti" le persone che arrivano nei paesi europei attraversando il Mar Mediterraneo, poiché il termine esprime una distanza eccessiva e viene usato, in modo scorretto, per indicare persone che arrivano da paesi in guerra come Siria, Iraq e Libia e che sono in realtà dei "rifugiati". A differenza del rifugiato, un migrante non è insomma un perseguitato nel proprio paese e, secondo la definizione maggiormente diffusa, può fare ritorno a casa in condizioni di sicurezza.

Una riflessione simile è stata fatta qualche tempo fa dal giornalista Mark Memmott [sul sito di NPR](#), la rete delle radio nazionali statunitensi. Memmott, però, è arrivato a una conclusione opposta a quella di *al Jazeera* dicendo che tutti i rifugiati sono migranti, ma che non tutti i migranti sono rifugiati. L'UNHCR usa entrambe le parole, rifugiati e migranti, dicendo per esempio che «nel 2015, 292.000 rifugiati e migranti sono arrivati via mare in Europa». L'uso dei due termini viene scelto anche da altre organizzazioni come [Amnesty International](#) o [Human Rights Watch](#).

Sul *Guardian* viene invece [messa in discussione](#) la distinzione tra "expatriate" (letteralmente "espatriato", in italiano, cioè emigrato) e immigrato: il primo termine (nonostante la definizione che ne viene data, e cioè quella di una persona che si è recata all'estero) viene riservato esclusivamente «ai bianchi occidentali che vanno a lavorare all'estero» mentre «gli africani sono immigrati. Gli arabi sono immigrati. Gli asiatici sono immigrati». Le due parole vengono cioè caricate, spesso implicitamente, di un significato razzista: se un bianco va a vivere all'estero è un *expat*, se la stessa cosa la fa un nero è un *immigrato*.



# L'Europa ha bisogno di quei migranti

di Guido Viale dal manifesto.it

Il terrore e il furore con cui l'Unione Europea e il governo italiano affrontano l'arrivo dei profughi nascono dall'oblio del passato e dall'incapacità di guardare al futuro. **I profughi che hanno raggiunto l'Europa nel 2015 (l'anno di maggior afflusso) sono meno dei "migranti economici" arrivati o "legalizzati" ogni anno prima del 2008.** Con quei migranti l'Europa aveva realizzato la sua ricostruzione postbellica, il "miracolo economico" e conquistato la posizione di rilievo mondiale che oggi sta perdendo. **Ma quel milione e mezzo è solo la metà degli abitanti che un'Europa sempre più vecchia perde ogni anno.** Così tra non molto i governi europei dovranno richiamare nei loro paesi i fratelli e i figli di quegli esseri umani che oggi cercano di far annegare nel Mediterraneo, far morire di sete nel Sahara, far schiavizzare dalle bande che controllano la Libia, far azzannare dai cani e bastonare dalle guardie alle barriere di filo spinato dei Balcani. **Perché in un'Europa sempre più vecchia non sarà solo impossibile pagarsi le pensioni;** un paese con pochi giovani, pochi bambini, senza gioia, senza creatività, senza iniziativa, senza capacità di confrontarsi con l'altro da sé è condannato a chiudersi e morire.

Chiusura di cui l'Italia è stata destinata a far le spese per prima: mentre il suo governo cerca di spostare i confini dell'Europa al di sotto della Libia, per non farvi entrare chi scappa da dittature, guerre o disastri ambientali, gli altri governi dell'Unione europea hanno invece spostato da tempo quei confini alle Alpi: di lì non si passa; **i profughi, se proprio si devono salvare, se li tenga l'Italia.** Stanno facendo del nostro paese quello che il Governo italiano vorrebbe fare della Libia: **un deposito di esseri umani "a perdere", con tutto il caos che ne consegue.** I rimpatri sono costosi e per lo più impraticabili; i respingimenti non ottengono altro effetto che alzare il numero dei morti. Ma se i profughi si sa solo trattenerli per un anno o sei mesi in degradanti contenitori per poi mettere per strada sia coloro a cui viene denegato che coloro a cui viene riconosciuto l'asilo, consegnandoli al lavoro nero, alla criminalità, alla prostituzione, **a una clandestinità imposta per legge, allora sì, questo renderà invivibile il paese.** I 180mila profughi del 2016 non sono un gran numero per un paese di 60 milioni di abitanti. Ma con i 200mila di quest'anno raddoppiano e l'anno prossimo saranno 600mila o forse più, e così via; non c'è alternativa "di destra" – respingimenti e rimpatri – che valga: quelle alternative sono state già tutte tentate senza risultati.

Nessun dubbio che un'Unione europea come questa, dove ciascuno va per conto suo, sia destinata a crollare: messe ai margini Italia e Grecia, perso il Regno Unito, sarà comunque difficile tener dentro paesi come Ungheria, Polonia e compagnia. D'altronde, un'Europa assediata dalle guerre, dall'Ucraina al Sahrawi, passando per Siria, Iraq, Afghanistan, Israele, Yemen, Sud Sudan, Libia, Ciad, Mali, Nigeria, Repubblica Centrafricana, e altro ancora, **si sta trasformando in una fortezza: in cui forse non si entra più** (ma c'è già abbondanza di "materiale umano" esplosivo al suo interno); ma da cui non si potrà neanche più uscire. **O solo con le armi: a combattere contro quelle che stiamo vendendo a piene mani in quegli stessi paesi.**

**Nel mondo d'oggi non si può più stare da soli e per questo l'Europa va ricostituita;** ma dalle fondamenta; le sue classi dirigenti non sono in grado di farlo, e nemmeno di concepirlo: hanno smesso da tempo di pensare, non vedono né passato né futuro, vivono in un eterno presente; tutt'altro che "innocente". La questione dei profughi andava affrontata dall'inizio, ben prima del semestre di presidenza italiana, come una questione di tutta l'Unione, da mettere davanti a tutto il resto, come aveva cercato di prospettare, tra i tanti, Barbara Spinelli subito dopo la sua elezione al Parlamento europeo.

Invece si sono persi tre anni. **“Davanti a tutto il resto” non vuol dir solo corridoi umanitari ragionevolmente selettivi invece del massacro in corso, che procura guadagni e poteri immensi a “scafisti”, aguzzini del deserto e affiliati all’Isis. Vuol dire rovesciare il tavolo dell’austerità.**

**L’Europa ha bisogno di quei migranti; per “integrarli” deve innanzitutto offrire a loro e, insieme, ai 25 milioni di disoccupati creati con la crisi, un lavoro. Per mettere tutte quelle persone al lavoro ci vuole un grande piano di investimenti diffusi. Quel piano è la conversione ecologica, come prescritto dagli impegni presi al vertice di Parigi. Ma è un piano che non può riguardare solo l’Europa: deve coinvolgere anche i paesi di origine dei nuovi arrivati: non si tratta di “aiutarli a casa loro”, bensì di aiutarli qui in Europa (che non è “casa nostra”) ad aver voce e a rendersi parte attiva della pacificazione dei loro paesi in guerra; e, quando potranno tornarvi (e molti non aspettano altro), della loro ricostruzione, del loro risanamento ambientale e sociale, della loro conversione ecologica, con progetti e interventi analoghi a quelli da sviluppare qui.**

E’ inutile vaneggiare di piani Marshall per l’Africa senza dir a chi sono diretti: **protagonisti della rinascita di quei paesi non possono essere né le multinazionali che la stanno devastando, né i suoi governi corrotti e sanguinari che costringono a fuggire la parte migliore dei loro concittadini,** ma solo una nuova grande leva di migranti e di cooperanti europei impegnati a costruire insieme non solo una nuova Europa qui, ma anche una grande comunità euro-afro-mediterranea là; aperta alla libera circolazione non dei capitali, ma delle persone e delle loro aspirazioni.

# Primi attori e comprimari della paura

di [Marco Revelli](#) docente di Sociologia UNIPO, dal [ilmanifesto.it](#) del 15/09/17

La squallida vicenda parlamentare della legge sullo Jus soli ha molti piccoli padri (piccoli in tutti i sensi, anzi piccini) e una sola grande madre, la Paura. Una paura pervasiva, sorda, velenosa che ha serpeggiato per tutta l'estate sotto la pelle del paese, si è gonfiata a dismisura, è cresciuta su se stessa sull'onda dei telegiornali e sulle prime pagine dei quotidiani, dei proclami dell'opposizione e degli atti di governo, operando come un contagio contro cui non sembra esserci vaccino che tenga. Ebbene lo confesso. Anch'io ne sono stato contaminato. Anch'io ho paura.

Non di quello di cui sembrerebbe che tutti dovrebbero averne per esser conformi alla vogue mediatica. Non del migrante, del negro, dello straniero, del pericolo che viene da fuori. Ho paura del morbo che viene di dentro. Ho paura di quanti – e sono tanti – alimentano quella paura, degli spregiudicati imprenditori delle fabbriche della paura, che mobilitano persino il batterio della malaria al servizio del proprio odio etnico e politico. E di quanti la cavalcano, quella paura, per qualche pugno di voti, da conquistare o da non perdere. Ho paura dei Salvini e dei Minniti, dei Sallusti e degli Esposito. Di chi apre le cataratte della peggiore demagogia xenofoba e di chi si presenta come olimpico custode di una legalità formale umanamente insostenibile. Ho paura di un partito che si definisce “democratico” nel suo stesso nome e sacrifica un principio umano fondamentale sull'altare di una lesionata maggioranza. Ho paura di una diplomazia che seleziona i propri alleati tra i peggiori aguzzini libici, pur di scaricare su di loro il lavoro sporco. Ho paura della violenta ipocrisia che ne emana.

**HO PAURA** anche del mio prossimo. Di ciò che siamo diventati: dell'anziana pensionata che a Ventimiglia, affacciata alla finestra della propria casa al pianterreno, aspetta tutti i giorni il passaggio della volontaria di Intersos che assiste l'umanità dolente accampata sul greto del torrente, per insultarla. Degli anonimi vicini che tagliano di notte le gomme dell'auto a chi presta ospitalità ai migranti. Dell'uomo in malarnese, forse un disoccupato o un cassintegrato, che mi guarda storto se sulla porta del supermercato scambio un sorriso col senegalese in attesa, e gli affido il carrello perché ne ricuperi l'euro...

Mi spaventa, soprattutto, l'impressionante permeabilità del nostro immaginario (collettivo e individuale) all'operazione mentale che ha portato a trasformare la migrazione da problema in ossessione (in nuovo “pensiero unico”), forzandone parossisticamente le dimensioni percepite (l'”invasione”!) e facendola esplodere nell'agenda politica. Perché di una vera e propria “operazione mentale” – o sul mentale – si tratta, a cui stanno lavorando tutti e tre i principali attori politici, quelli d'opposizione con l'intenzione di quotare alla propria borsa la paura come arma di delegittimazione di massa del governo, e quello di governo, per quotare alla propria borsa la promessa la securizzazione del fenomeno e il monopolio del controllo della paura.

**UN'OPERAZIONE** – possiamo aggiungere -, non nuova, paragonabile ad altre, che negli ultimi decenni hanno trasformato le linee di fondo del nostro sistema politico: quella che nella prima metà degli anni Novanta ha segnato la fine della Prima Repubblica e del suo sistema dei partiti (di massa), e quello che alla fine del primo decennio del secolo ha posto fine al tendenziale bipolarismo della Seconda Repubblica. Entrambi strutturate sullo stesso meccanismo che portava a far deflagrare un aspetto reale ma particolare fino a totalizzarlo e fargli occupare l'intero campo della discussione e dell'azione pubblica: nel primo caso si trattò della corruzione, nel secondo dello spread e della crisi del debito. Ora tocca ai migranti. E c'è davvero il rischio, reale, realissimo, che su questo tema ad alta potenzialità emotiva, se non si riuscirà a disinnescarla quella carica, si strutturi tutta la prossima

campagna elettorale, piegando ad esso il profilo delle forze politiche e dell'azione istituzionale, in una rincorsa a chi con maggior clamore sfida e travalica il confine tra umano e inumano, nella ricerca di consenso.

**MA DISINNESCARE** quella carica esplosiva non è cosa facile. Non basta contrapporre al trionfo dell'inumano il racconto umanitario per dissolverla. Né il richiamo edificante a una solidarietà triturata e massacrata nella deriva individualistica che per decenni ci ha riconfigurati. La "malattia" è di sicuro "mentale", ma ha una solida base materiale. La paura che si fa ostilità verso l'altro ha le sue radici nel processo di deprivazione, di perdita, di marginalizzazione e di precarizzazione dell'esistenza che ha sfarinato la nostra società. Nell'esercito di declassati, falcidiati nel reddito, umiliati nello status, smarriti nella dissoluzione dell'identità professionale o sociale, nella sensazione di essere stati abbandonati, sacrificati, dimenticati. È nella rabbia dell'"uomo dimenticato" e della frustrazione dell'indebitato e del fallito, che si annida la "malattia mentale" della paura dell'altro, dell'invasione, dello straniero... «Chi è sradicato sradica» scriveva Simone Weil a proposito della catastrofe mentale consumatasi entre deux guerres. Potremmo riadattarne il senso dicendo che «Chi è deprivato depriva»... E suona a beffa feroce che i responsabili di quella deprivazione, chi dal governo (centro-destra o centro-sinistra) ha contribuito con le proprie scelte sciagurate, d'austerità e di privilegio, a produrre quella deprivazione di massa, oggi tenti di usare quella stessa massa di deprivati – quei "penultimi" infuriati – per trarne consenso a danno degli ultimi tra gli ultimi.

È a quei "penultimi" che dovrebbe guardare una sinistra che si volesse adeguata alla sfida, per difenderne con le unghie e con i denti reddito, status e garanzie, se non si vuole che sull'altare dei loro diritti sociali offesi sacrificino fin anche i diritti umani degli altri e di tutti.

# IUS SOLI.

## Diamoci una mossa.

Da [repubblica.it](http://repubblica.it)

La scuola si mobilita per [lo Ius soli e lo Ius culturae](#). Sono già quasi tremila le firme di educatori e docenti a sostegno dell'appello lanciato dal maestro **Franco Lorenzoni** e dallo scrittore e professore **Eraldo Affinati**, insieme ai rappresentanti delle più significative associazioni di insegnanti, perché venga approvata la legge sullo Ius soli. Una petizione che insieme alle firme verrà consegnata all'inizio di novembre al presidente Mattarella.

Il 3 ottobre prossimo poi, insegnanti e educatori che aderiscono all'appello indosseranno un nastrino tricolore, per ricordare che tutti i bambini che frequentano le nostre scuole devono essere considerati italiani qualunque sia la loro provenienza.

Ecco il testo dell'appello:

*Noi insegnanti guardiamo negli occhi tutti i giorni gli oltre 800.000 bambini e ragazzi figli di immigrati che, pur frequentando le scuole con i compagni italiani, non sono cittadini come loro. Se nati qui, dovranno attendere fino a 18 anni senza nemmeno avere la certezza di diventarci, se arrivati qui da piccoli (e sono poco meno della metà) non avranno attualmente la possibilità di godere di uguali diritti nel nostro paese.*

*Ci troviamo così nella condizione paradossale di doverli educare alla “cittadinanza e costituzione”, seguendo le Indicazioni nazionali per il curriculum - che sono legge dello stato - sapendo bene che molti di loro non avranno né cittadinanza né diritto di voto.*

*Questo stato di cose è intollerabile. Come si può pretendere di educare alle regole della democrazia e della convivenza studenti che sono e saranno discriminati per provenienza? Per coerenza, dovremmo esentarli dalle attività che riguardano l'educazione alla cittadinanza, che è argomento trasversale, obbligatorio, e riguarda in modo diretto o indiretto tutte le discipline e le competenze che siamo chiamati a costruire con loro.*

*Per queste ragioni proponiamo che noi insegnanti ed educatori martedì 3 ottobre ci si appunti sul vestito un nastrino tricolore, per indicare la nostra volontà a considerare fin d'ora tutti i bambini e ragazzi che frequentano le nostre scuole cittadini italiani a tutti gli effetti. Chi vorrà potrà testimoniare questo impegno anche astenendosi dal cibo in quella giornata in uno sciopero della fame simbolico e corale.*

*Il 3 ottobre è la data che il Parlamento italiano ha scelto di dedicare alla memoria delle vittime dell'emigrazione e noi ci adoperiamo perché in tutte le classi e le scuole dove è possibile ci si impegni a ragionare insieme alle ragazze e ragazzi del paradosso in cui ci troviamo, perché una legge ci invita “a porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva”, mentre altre leggi impediscono l'accesso ad una piena cittadinanza a tanti studenti figli di immigrati che popolano le nostre scuole.*

*Ci impegniamo inoltre a raccogliere il numero più alto possibile di adesioni e di organizzare, dal 3 ottobre al 3 novembre, un mese di mobilitazione per affrontare il tema nelle scuole con le più diverse iniziative, persuasi della necessità di essere testimoni attivi di una contraddizione che mina alla radice il nostro impegno professionale.*

*Crediamo infatti che lo ius soli e lo ius culturae, al di là di ogni credo o appartenenza politica, sia condizione necessaria per dare coerenza a una educazione che, seguendo i dettati della nostra Costituzione, riconosca parità di doveri e diritti a tutti gli esseri umani.*

*Al termine del mese consegneremo questa petizione ai presidenti del Parlamento Laura Boldrini e Pietro Grasso tramite il senatore Luigi Manconi, presidente della Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, perché al più presto sia approvata la legge attualmente in discussione al Parlamento.*

*Le e gli insegnanti ed educatori che operano in diverse realtà, associazioni, gruppi o scuole possono aderire all'appello collegandosi ad [Appello degli insegnanti per lo ius soli e lo ius culturae](#).*

*Abbiamo anche creato il gruppo Facebook “INSEGNANTI PER LA CITTADINANZA”, esclusivamente*

*per raccogliere proposte, esperienze e suggerimenti da condividere, per preparare le iniziative che si realizzeranno il 3 ottobre e nel mese successivo. Chiamiamo tutti a collaborare e cooperare per costruire una campagna di largo respiro che parta dalle scuole.*

*Primi firmatari dell'appello*

Franco Lorenzoni maestro elementare  
Eraldo Affinati insegnante e scrittore, fondatore della scuola Penny Wirtton  
Giancarlo Cavinato segretario del MCE, Movimento di Cooperazione Educativa  
Giuseppe Bagni presidente del CIDI, Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti  
Clotilde Pontecorvo presidente della FITCEMEA  
Gianfranco Staccioli segretario della FITCEMEA  
Roberta Passoni coordinatrice della Casa-laboratorio di Cenci  
Paola Piva coordinatrice scuole migranti  
Alessandra Smerilli scuola per stranieri ASINITAS  
Sara Honegger scuola per stranieri ASNADA  
Fiorella Pirola rete scuole senza permesso

Firma qui:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdv4nlpr7qaTvndFqZuYK6EsUbqF6AZ765KXsX74dgnFZipsQ/viewform>

## **Ius soli, il prof in sciopero della fame: "Considero tutti i miei alunni cittadini italiani"**

**FERRARA** - Sono maestro elementare e assieme a oltre ottocento insegnanti di ogni parte d'Italia domani, martedì 3 ottobre, farò uno sciopero della fame simbolico e mi recherò a scuola con un nastrino tricolore appuntato sul maglione. In pochi giorni siamo arrivati a raccogliere 4.466 firme di Insegnanti per la cittadinanza impegnati per lo *Ius soli* e lo *Ius culturae* ed è ancora possibile aderire all'iniziativa.

**Le ragioni dello sciopero.** Il motivo dello sciopero è molto semplice: ho in classe alcuni bambini stranieri che, secondo la legge attualmente in vigore, non hanno e non avranno mai la cittadinanza italiana. Questo mi sembra così ingiusto da mettere in discussione alla radice il mio lavoro. Ogni giorno, infatti, come moltissime altre ed altri insegnanti, cerco di dare valore e dignità ai pensieri e alle parole di tutte le bambine e bambini che ho davanti partendo da una premessa indispensabile per chi voglia educare: considerare tutti gli esseri umani portatori di uguali doveri e diritti elementari.

**"Cittadinanza attiva": lo prescrive una legge dello Stato.** C'è una legge dello Stato, varata nel novembre del 2012, che prescrive di lavorare nella scuola alla costruzione di competenze di cittadinanza. In quelle Indicazioni c'è addirittura scritto che noi si debba educare alla cittadinanza attiva. Ora con che faccia possiamo guardare negli occhi gli oltre 800.000 ragazzi e ragazze confinati nel ghetto della non cittadinanza senza prendere posizione, senza schierarci dicendo con chiarezza da che parte stiamo? E' per una questione di coerenza elementare che mi sento e in tanti ci sentiamo dalla parte dei ragazzi non cittadini, dalla parte di questa sorta di fantasmi della democrazia che a scuola e nella vita quotidiana si sentono italiani, ma ai quali i Senatori della Repubblica, contraddicendo il voto della Camera di due anni fa, ancora non riconoscono i doveri e i diritti che comporta l'essere cittadini italiani a pieno titolo.

**Ecco perché sono costretto a scegliere tra due leggi.** Di fronte a due leggi dello Stato che si contraddicono, io che sono pagato dallo Stato per istruire ed educare sono costretto a scegliere. Per questo abbiamo deciso di mobilitarci per un mese e dichiarare apertamente che per noi, fin da oggi, tutti i nostri allievi sono cittadini italiani. Confrontarci con le tante diversità che popolano le nostre scuole non è sempre facile perché comporta fatica e convinzione da parte di insegnanti e ragazzi. Ma noi sappiamo che questa disomogeneità, quando la si affronta dal verso giusto, produce maggiore apertura mentale e una conoscenza del mondo meno superficiale. E' in questo corpo a corpo con la realtà di tante differenze che possiamo costruire una relazione più viva e vitale con la nostra cultura e con le culture che popolano il pianeta, facendo delle nostre classi, lontano da ogni retorica, un indispensabile laboratorio del futuro. Dalla scuola Rinascita di Milano alla scuola Amari Roncalli Ferrara saranno domani decine e decine di scuole in cui si discuterà e ci confronteremo con il tema della cittadinanza.

*\* Franco Lorenzoni, maestro elementare della Casa Laboratorio di Cenci*

# TRANSLANGUAGING Bibliografia

Borghetti, C. (2016), Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti. Cesena/Bologna: Caissa Italia.

Celic, C. and Seltzer, K. 2012. [Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators](http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf)  
<http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>

Creese, Adrian and Blackledge, Adrian. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (i), 103-115.

Cummins, Jim. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2): 221-240.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.

García, O. and Li Wei. 2014. [\*Translanguaging: Language, Bilingualism and Education\*](#). New York: Palgrave Macmillan.

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). [\*Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments\*](#). New York: Routledge.

García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). [\*The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning\*](#). Philadelphia: Caslon.

Menken, K. and Ofelia García (eds.). 2010. [\*Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers\*](#). New York: Routledge.

Zorzi, D. (1996) Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale, *Babylonia*, 2, pp. 46-52.

## Sitografia

CROSSROADS: Investigating the unexplored side of multilingualism in Casamance  
<https://soascrossroads.org>

CUNY-NSIEB (A project of the Research Institute for the Study of Language in Urban Society (RISLUS) and the Ph.D. Program in Urban Education)  
<https://www.cuny-nysieb.org/>

Homepage Ofelia Garcia  
<https://ofeliagarcia.org/>

MIUR Viaggi da Imparare  
<http://www.viaggidaimparare.it/>



# Il 10 novembre 2017 sciopero generale della scuola contro la politica scolastica del governo e lo strapotere dei presidi, fonte di continui soprusi nei confronti di docenti ed ATA



Durante lo scorso anno scolastico, pur lottando con forza e continuità, non siamo riusciti ad impedire che gli otto decreti attuativi della legge 107, varati dal governo Gentiloni per chiudere nella gabbia della “cattiva scuola” docenti, ATA e studenti, venissero approvati dal Parlamento e aggravassero ulteriormente i disastri della legge. A partire dai superpoteri dei presidi - che disgregano il tessuto unitario e collaborativo nelle scuole con soprusi continui nei confronti dei docenti ed ATA che non si piegano alle sciagurate logiche aziendalistiche – al dilagare di una grottesca “Alternanza scuola-lavoro”, forma sfacciata di apprendistato gratuito e inutile; dalla centralità data agli assurdi quiz Invalsi al famigerato “bonus” per gli insegnanti più “collaborativi”; dalla chiamata diretta dei docenti da parte dei presidi (in estate naufragata ma già riproposta pervicacemente) alla minaccia della riduzione di un anno di scolarità: tutti gli effetti nefasti della politica scolastica governativa sono oramai squadernati in forma eclatante. Il tutto condito da un aumento esponenziale della conflittualità tra docenti, con una sorta di “aristocrazia docente” che, senza alcun merito, riceve significative integrazioni salariali attraverso “bonus”, FIS e altri corrompenti dispositivi, e la maggioranza dei docenti (ed ATA) che nell’ultimo decennio ha perso circa il 20% del salario e deve tirare avanti con stipendi intorno alla metà della media europea.

**Per contrastare e invertire tale immiserimento materiale e culturale, nel quadro dello sciopero generale in tutti i comparti pubblici e privati indetto dai COBAS, dall’Usb e dalla Cib Unicobas, abbiamo convocato per il 10 novembre lo sciopero generale della scuola.**

- Vogliamo aumenti salariali per recuperare almeno quanto perso da docenti ed ATA nell’ultimo decennio con adeguati investimenti nella Legge di Stabilità ed eliminando il “bonus premiale” usandone i soldi per gli aumenti;
- diciamo No all’inserimento nel contratto dei distruttivi contenuti della legge 107;
- vogliamo l’eliminazione della “chiamata diretta”, una drastica limitazione dei poteri dei presidi, che ponga fine alla gestione padronale, autoritaria e illegale delle scuole e del personale.
- Diciamo NO all’obbligo esorbitante di 400/200 ore di Alternanza scuola-lavoro, le scuole tornino a decidere se fare l’Alternanza e per quante ore;
- NO al taglio di un anno del percorso scolastico, né nel Liceo, né nella Media, né nella Primaria;
- NO all’Invalsi come strumento di valutazione delle scuole, dei docenti e degli studenti. Per quel che riguarda poi la marea di precari/ non ancora stabilizzati/e,
- SI’ all’immediata assunzione dei vincitori dell’ultimo concorso, degli abilitati e dei precari con tre anni di servizio su tutti i posti disponibili in organico di diritto e di fatto; e per gli ATA,
- SI’ al potenziamento degli organici, le immissioni in ruolo su tutti i posti vacanti e il ripristino supplenze temporanee (anche per i docenti).
- Infine, per stabilire nelle scuole una accettabile democrazia sindacale, vogliamo il diritto di assemblea per tutti, e una scheda nazionale alle prossime elezioni RSU per misurare chi davvero rappresenta i lavoratori/trici.