

La molteplicità delle differenze

Anna Grazia Lopez

Italia

Resumen

In questo momento storico, caratterizzato dalla globalizzazione dell'economia, dei consumi e delle culture, la "globalizzazione delle democrazie potrebbe rappresentare una nuova sfida, centrata sul dialogo e sul superamento della paura dell'altro.

Il fenomeno del nomadismo attuale, caratterizzato da ampi fenomeni di emigrazione e immigrazione, rappresenta un elemento di grande mutamento culturale che esercita mutamenti profondi anche nelle famiglie e nelle istituzioni educative.

È in tale contesto che l'educazione può fare leva sul plurilinguismo come importante dispositivo pedagogico per i propri progetti, come importante primo elemento per la formazione di una mente che non sia monoculturale.

Palabras Clave: globalizzazione, mutamento culturale, plurilinguismo.

The multiplicity of differences

Anna Grazia Lopez

Italy

Abstract

In this historical moment characterized by the globalization of the economy, consumption and cultures, "globalization" of democracies could represent a new challenge, centered on dialogue and overcoming the fear of others.

The current phenomenon of nomadism, characterized by wide phenomena of emigration and immigration is a matter of great cultural change that exerts profound changes in families and educational institutions.

It is in this context that education can leverage on multilingualism as an important pedagogical device for its own projects, as an important first element for the formation of a mind that is not monocultural.

Key Words: globalization, cultural change, multilingualism

La multiplicidad de las diferencias.

Anna Grazia Lopez

Italia

Resumen

En este momento histórico, caracterizado por la globalización de la economía, del consumo y de las culturas, la “globalización” de las democracias podría representar un nuevo reto, centrado en el diálogo y en la superación del miedo a los demás.

El fenómeno del nomadismo actual, que se caracteriza por grandes fenómenos de emigración e inmigración, representa un elemento de gran mutación cultural que ejerce también profundos cambios en las familias y en las instituciones educativas.

Es en este contexto en el que la educación puede aprovechar el plurilingüismo como un importante dispositivo pedagógico para los propios proyectos, como un importante primer elemento para la formación de una mente que no sea monocultural.

Introduzione

Il pluralismo linguistico e culturale rappresenta, a causa dei fenomeni migratori che stanno interessando l'Europa, una questione di grande rilevanza perché legata alla possibilità di organizzare una società fondata sulla convivenza democratica e sulla promozione di valori quali la solidarietà e il dialogo. La globalizzazione rischia di condurre le diverse e molteplici culture alla omologazione. Tuttavia, se esiste una globalizzazione dell'economia, della società, e della cultura, può esistere, come scrive Edgar Morin, anche una globalizzazione della *democrazia* che trova il suo fondamento etico nella solidarietà e nel superamento di quelle divisioni e di quei dislivelli che ostacolano la piena affermazione, da parte degli uomini e delle donne, dei propri diritti¹.

La realizzazione di tale progetto necessita della produttività del *dialogo* con le altre culture e il superamento della paura che deriva dal confronto con ciò che è fuori dagli schemi rassicuranti della *propria* cultura, dalle forme stereotipate con cui spesso si guarda la realtà e che ostacolano e precludono ogni possibilità di confronto e di positivo scambio con l'altro. In tale prospettiva, come scrive Franca Pinto Minerva è importante possedere un pensiero nomade, un pensiero che si contraddistingue per la

“disponibilità a confrontarsi con la differenza, (...) la capacità di problematizzare la propria posizione e, in conseguenza di ciò, la capacità di relativizzare il proprio pensiero (e di pensare, pertanto in modo sempre nuovo), ossia la capacità di oltrepassare i confini entro cui rischiano di rimanere circoscritte le proprie esperienze e le proprie conoscenze”².

Un nomadismo che non può prescindere dal riconoscimento della coesistenza di molte appartenenze al di là di quelle riguardanti gruppi ristretti quali la famiglia, la comunità locale o quella nazionale. Essere cittadino di una determinata nazione, far parte di una comunità etnica, linguistica o religiosa non rappresenta più, infatti, l'elemento determinante l'identità dei soggetti. Ciò non significa che non esista più un legame con le tradizioni e la cultura della comunità del paese di origine, piuttosto, che a questo legame si devono aggiungere altri che contribuiscono a fare dell'identità dell'individuo un'entità *plurima* e *discorsiva*: *plurima* perché prodotto della coesistenza di più identità, sia a livello individuale – l'io multiplo – sia a livello culturale; *discorsiva* in quanto le esperienze vissute da ciascun individuo non sono mai “pure” ma dipendono dal significato che ciascuno dà al mondo e a se stesso, un significato che viene continuamente de-ricostruito nel corso delle relazioni con l'altro.

Proprio per la difficoltà oggi a far corrispondere l'identità di un individuo con una comunità Barbara Rogoff ritiene sia preferibile utilizzare l'espressione “partecipazione a una comunità” e non “appartenenza a una comunità”. Se si utilizza la parola “partecipazione” non solo si rende maggior-

mente l'idea del rapporto esistente tra individuo e comunità ma si ha la possibilità di pensare ai processi culturali in termini più *dinamici* e di comprendere il tipo di apporto che ciascun individuo dà alla sua comunità e, allo stesso tempo, come quest'ultima, a sua volta, modifica la storia dei suoi membri³.

Ed è sul principio di partecipazione che deve fondarsi il progetto interculturale dei servizi educativi in età pre-scolare.

L'intercultura nei servizi per l'infanzia: i bambini, la famiglia, gli educatori

Il fenomeno delle migrazioni che caratterizza la società odierna rappresenta un elemento di grande mutamento culturale che necessita di nuove azioni, in prima istanza di ordine giuridico e politico e, a lungo termine, sul piano educativo. Secondo i dati del Miur i bambini di cittadinanza non italiana presenti nella scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2010/2011 sono 144.628, quindi l'8,6% del totale dei bambini. Di questi il 78,3% è nato in Italia e la maggior parte di loro è originaria dell'Europa dell'est e dell'Africa. Delle scuole dell'infanzia presenti sul territorio ben 11.311 presentano un numero di alunni che va da 0 a meno di 15 bambini, 3.120 da 15 a meno di 30, 666 da 30 a meno di 40 bambini, 263 da 40 a meno di 50, 216 da 50 a oltre⁴.

Numeri così consistenti hanno reso la presenza dei bambini appartenenti ad altre culture nelle istituzioni educative per la prima infanzia una vera e propria *emergenza*, soprattutto perché le esperienze vissute in questa fase della vita sono determinanti nella formazione della percezione che gli individui hanno di loro stessi. Studi relativi all'autoriconoscimento hanno dimostrato come il processo di conoscenza di sé e del mondo si verifica in seguito alla differenziazione messa in atto dal bambino tra il sé e l'altro (in genere l'adulto di riferimento) e che già in età prescolare, i bambini dimostrano di conoscere e utilizzare con *competenza* categorie e stereotipi culturali⁵. Tali apprendimenti sono acquisiti in seguito alla associazione che i

bambini fanno con le emozioni provate nel corso di esperienze, sia quelle vissute in prima persona sia quelle osservate negli altri. Di conseguenza, "il pregiudizio e la stereotizzazione in età evolutiva non sarebbero prodotti esclusivi dell'abilità cognitiva dei bambini, ma sono strettamente correlati con altri aspetti, quali la motivazione, l'appropriatezza e il significato della categorizzazione che il contesto sociale nel quale vivono i bambini richiede"⁶. A ciò si aggiunge il processo di "riproduzione interpretativa" che i bambini fanno dei contenuti culturali del contesto di appartenenza e che Walter Corsaro definisce "cultura dei pari" e che è frutto della "produzione di routine e attività che si sviluppano tra coetanei che veicolano anch'essi significati culturali specifici"⁷.

Rispetto a ciò, le istituzioni educative sono impegnate su due fronti: da un lato, in un lavoro di "de-colonizzazione" dell'immaginario elaborato dai bambini nel corso delle loro esperienze e che ha contribuito alla costruzione di stereotipi e pregiudizi culturali,⁸ attraverso un'azione di *mediazione* e di *socializzazione*, dall'altro in un'azione di sostegno a quei genitori immigrati che temono di trasmettere ai loro figli una "identità incerta"⁹.

Per quanto riguarda il primo aspetto, i servizi educativi per la prima infanzia rappresentano uno spazio privilegiato di *comunicazione* tra bambini all'interno del quale utilizzare strategie di apprendimento e di socializzazione fondate sul dialogo e la cooperazione. Se, come scrive Bruner, l'apprendimento è un processo *interattivo* durante il quale "le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare", organizzare il contesto educativo in modo da favorire la *collaborazione* e la *cooperazione* tra bambini autoctoni e bambini di altre culture, rende possibile la *esplicitazione* e *destrutturazione* di quei stereotipi e pregiudizi maturati nel corso delle loro esperienze con gli adulti.

Lo strumento che fa da mediatore in questo processo di elaborazione è la lingua nella forma della narrazione perché è attraverso lo scambio e la negoziazione delle conoscenze, il confronto tra le molteplici

interpretazioni e rappresentazioni che gli individui hanno del mondo, continuamente ridefinite allo scopo di costruirne nuove e più adatte a rispondere alle sollecitazioni ambientali, che il pensiero raggiunge livelli sempre più complessi di elaborazione. Tale processo di verifica sin dai primi anni di vita, nel corso di attività che vedono i bambini interagire tra loro e discutere sugli eventi vissuti e/o sulle attività da svolgere per trovarne ogni volta nuovi significati. Marcatori linguistici come “ma”, “però”, l'utilizzo di affermazioni e contro-affermazioni, l'uso di toni cantilenanti per dare forza alle proprie parole sono solo alcuni degli elementi linguistici che caratterizzano l'eloquio dei bambini impegnati a difendere le proprie argomentazioni e a costruire collettivamente il proprio sapere. Si tratta, dunque, di proporre delle azioni formative di metalivello finalizzate alla esplicitazione degli apprendimenti in un processo di mediazione, ovvero di azioni formative che servono non solo a far esplicitare ciò che è implicito ma anche a orientare l'apprendimento, indipendentemente dall'impatto immediato con l'ambiente.

In tal modo, il cambiamento concettuale viene a configurarsi come

“risultato di un processo che passa dal piano interindividuale, con la provocazione cognitiva esterna al soggetto e la modellizzazione di mediazioni possibili che avviene in una comunità di pensanti, al piano intraindividuale, con la modifica dell'ecologia concettuale personale richiesta da un apprendimento significativo”¹⁰.

Il secondo aspetto riguarda, come si è detto, il timore dei genitori di educare i propri figli a una “identità incerta” e di non riuscire a “offrire riferimenti culturali e valori che permettano loro di transitare tra più culture, di poter appartenere allo stesso tempo a più paesi, di costruire un'identità capace di conciliare i valori della tradizione familiare e quelli del paese dove si è nati e/o cresciuti”¹¹. Di conseguenza, la domanda che i genitori si pongono è se è opportuno tenere separata la propria identità culturale ed etnica dalla società in cui si vive oppure se è necessario stabilire relazioni con la comunità del paese nel quale si è stati accolti. E, dunque, se porsi

in una posizione di marginalità o lasciare che il processo di *acculturazione* inteso come l'insieme dei “processi di scambio che si verificano per il contatto tra culture diverse tra loro”¹² si trasformi o in assimilazione all'altra cultura e, dunque, di sostituzione della propria identità culturale con quella del paese ospitante oppure, e ciò è auspicabile, in *integrazione* vale a dire in una conservazione *parziale* della propria identità culturale accompagnata da una partecipazione alla vita sociale del nuovo paese in cui si vive. La scelta di uno – assimilazione – o dell'altro – integrazione – dipende dalla capacità del singolo di “saper usare le proprie risorse e quelle del gruppo di appartenenza per affrontare quel trauma culturale e psicologico il cui superamento comporta una ristrutturazione del proprio sé e la presa di coscienza dei cambiamenti che avvengono sul piano identitario”¹³. Una ristrutturazione che non è priva di ostacoli, primo fra tutti la resistenza da parte degli stessi immigrati a liberarsi dal sistema di credenze e di valori che hanno fatto parte e fanno parte della loro biografia e di sottoporre queste credenze e valori acquisiti nel proprio contesto culturale ad esame critico. E' proprio questa resistenza che rende possibile, a chi vive l'esperienza dell'emigrazione, conservare l'idea che ha maturato di se stesso e mantenere i legami con la propria comunità¹⁴.

“Le usanze culturali – lingua, religione, forma di stato e di governo, modalità di insegnamento e di apprendimento, ruoli di genere, abilità in relazione a strumenti e tecnologie specifiche, e atteggiamenti verso gli altri gruppi – rivestono, dunque, un ruolo centrale, sia per l'individuo che per la comunità”¹⁵(Rogoff, 2004: 74).

Rispetto a tali problematiche, è importante che il coordinatore, così come le educatrici, considerino prima di ogni intervento educativo alcuni elementi:

- gli aspetti *strumentali, relazionali e simbolici*¹⁶ ovvero il modo con cui i gruppi gestiscono le differenze nel nuovo paese e ciò dipende dalle reti di sostegno che i gruppi etnici sono riusciti a costruire e che sono formate da immigrati di “vecchia generazione” in

grado di garantire ai nuovi arrivati - almeno nella fase iniziale - un aiuto materiale come cibo, vestiario, alloggio. Queste reti sono viste come elemento di *agency* ovvero come strumento di emancipazione, autonomia e protagonismo dei soggetti, considerando che ogni migrazione, essendo un processo di "transizione ecologica"¹⁷, costringe gli immigrati a doversi adattare a un nuovo contesto e ad affrontare cambiamenti che sono più o meno significativi a seconda non solo della distanza fisica ma anche culturale che intercorre tra il paese di origine e quello ospitante;

- i modelli culturali, vale a dire quel sistema di valori e di comportamenti che determinano atteggiamenti e azioni degli individui e che variano a seconda che si è scelto di lasciare il proprio paese di origine o si è stati costretti;
- *il contesto di riferimento* e, dunque, il ruolo che avevano nel paese di origine sia il contesto attuale e, dunque, il ruolo che ricoprono e la presenza di una rete di sostegno nel paese che li ha accolti.

Un nido la cui identità è ispirata ai valori dell'intercultura non può non porre attenzione anche alla formazione delle educatrici, le quali dovranno contribuire alla costruzione dell'identità di tutti i bambini attraverso pratiche di ascolto e dialogo volte a realizzare ciò che Morin chiama *comprensione umana* ovvero empatia, identificazione e proiezione, apertura, simpatia e generosità¹⁸.

Aspetti che possono essere compromessi dall'uso involontario da parte delle stesse educatrici di comportamenti discriminatori, dipendenti dalla poca abitudine a lavorare con bambini stranieri e quindi dalle poche possibilità di riflettere sul concetto di "alterità" e di "identità" maturato nel corso della loro vita personale e professionale. Come è scritto nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale

"I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l'emarginazione, e a

risolvere i conflitti in modo pacifico. Dovrebbero inoltre favorire un approccio globale alla vita istituzionale sulla base della democrazia e dei diritti umani, e a creare una comunità di apprendimento che saprà tenere conto delle percezioni individuali nascoste, del clima scolastico e degli aspetti informali dell'educazione"¹⁹.

Risulta efficace l'uso, in ambito formativo, di laboratori di narrazione autobiografica delle storie di formazione attraverso i quali fare emergere i modelli latenti e i vissuti emotivi che intervengono in modo implicito nell'agire educativo. Dove per *modelli latenti* si intende "le rappresentazioni sociali, cognitive, le immagini e le metafore, gli stereotipi e pregiudizi, la filosofia spontanea, che ogni attore del processo formativo ha interiorizzato e che non necessariamente gli è nota, ma che (...) determina, sia pure in modo non lineare, il suo modo di interpretare e realizzare l'azione formativa"²⁰; mentre per *vissuti emotivi* "le configurazioni emotive e affettive, le identificazioni, i desideri, le idiosincrasie, le proiezioni e le dinamiche che chi forma ha sedimentato interiormente e che motivano indirettamente le modalità comunicative, relazionali e le strategie del suo lavoro formativo". Le storie di formazione narrate e interpretate dagli stessi educatori coinvolti nel percorso di formazione favoriscono la esplicitazione dei meccanismi che inconsapevolmente intervengono nel fare educativo e che influenzano in particolar modo la *relazione educativa*. Tale coscientizzazione non è fine a se stessa ma induce a prestare attenzione all'*altro*, nel nostro caso il bambino e i genitori immigrati e a innescare un processo di ristrutturazione e di cambiamento delle personali modalità comunicativo-relazionali.

Più lingue, più culture. Il plurilinguismo come dispositivo pedagogico

Le azioni che il nido e la scuola dell'infanzia devono intraprendere al fine di promuovere il processo di integrazione dei bambini appartenenti ad altre culture e delle loro famiglie hanno come obiettivo l'acquisizione di

abiti mentali improntati alla flessibilità e all'apertura mentale intesa, quest'ultima, come capacità di liberarsi da quei pregiudizi che possono ostacolare qualsiasi processo di integrazione tra le culture. Un progetto educativo che è frutto della negoziazione tra i differenti punti di vista e i differenti sistemi di valori rappresentati dal coordinatore, dagli educatori e dai genitori e attraverso il quale è possibile orientare l'*ethos* del nido e della scuola dell'infanzia trasformandola in una comunità di "affinità, di luogo e di memoria"²¹. Comunità "inclusive dove le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto"²².

L'*ambiente* del nido e della scuola dell'infanzia dovrà essere organizzato in modo che i bambini appartenenti ad altre etnie e i loro genitori non si sentano "stranieri": l'affissione di avvisi e di cartelli in più lingue sulla organizzazione logistica degli spazi della scuola, la pubblicazione di un glossario con le frasi più importanti di uso quotidiano in più lingue, la diffusione di opuscoli informativi sulla scuola e sull'offerta formativa nelle lingue dei bambini e delle famiglie straniere, la presenza di una biblioteca interculturale²³, l'uso di giochi appartenenti ad altre culture, l'introduzione nelle pratiche di cura del nido di usanze appartenenti alle culture dei bambini stranieri e delle loro famiglie²⁴ sono solo alcune delle strategie che è possibile intraprendere al fine di garantire l'accoglienza e l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie.

Le indicazioni nazionali nonché le direttive in materia di integrazione indicate dalla Comunità Europea segnalano, tuttavia, come dispositivo pedagogico privilegiato per l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie il *plurilinguismo*²⁵.

Un dispositivo che si delinea come:

- *luogo di incontro* tra identità e tra culture diverse dove è possibile superare ogni forma di etnocentrismo e di monoculturalismo e aprirsi alla contaminazione di altri modelli culturali che non

vanno a sostituire quelli originari ma li arricchiscono e li potenziano;

- come *sfida* il cui obiettivo è demolire i pregiudizi che impediscono la realizzazione di un "universo logico-epistemico ed etico costruito sull'incontro, il dialogo, il *métissage*". Lasciarsi attraversare da altre culture significa anche essere disposti ad abbandonare le proprie certezze; *decostruire* i pregiudizi, de-colonizzare l'immaginario legato alla categoria dell'alterità avviando un processo di autocritica e di relativizzazione della propria identità²⁶. Tale processo di decostruzione, però, non è semplice "è una pratica che tocca il 'profondo', rimuove certezze, dispone all'inquietudine verso se stessi, sfida il soggetto stesso. E' non è indolore: produce sofferenza, produce (...) inquietudine"²⁷.

I sistemi educativi hanno dovuto far fronte, in questi ultimi anni, all'affermarsi di gruppi frutto di vecchie e nuove migrazioni e alla conseguente coesistenza di più lingue e più culture sullo stesso territorio. Tale fenomeno rende anacronistico qualsiasi discorso che si fondi su una classificazione tra lingue e culture, che consideri alcuni idiomi più importanti di altri, che ci sia una lingua nazionale accanto a una minoritaria; una lingua standard e una lingua della quotidianità; che ci debba essere una lingua da utilizzare negli scambi internazionali e contemporaneamente delle lingue "di confine". Piuttosto, occorre pensare questa coesistenza come un'opportunità di crescita sia del *singolo*, in quanto promuove la maturazione di una identità complessa capace di affrontare efficacemente la problematicità dell'esistenza, sia della *comunità* alla quale si appartiene, perché la impegna a immaginare, progettare e realizzare modelli di convivenza democratica in grado di rispondere ai bisogni di integrazione di quegli uomini e quelle donne che nell'emigrazione sperano in una vita migliore per se stessi e per i loro figli.

In seguito alle dichiarazioni di principio della Comunità europea, sono stati promossi molteplici e differenti, tra di loro, interventi

per la promozione degli idiomi dei gruppi appartenenti delle minoranze storiche e delle nuove minoranze. A fronte di alcuni paesi come la Francia, l'Estonia, la Slovenia, dove la lingua d'origine degli alunni immigrati viene fatta corrispondere a una delle "lingue straniere" presenti tra le materie fondamentali del curriculum scolastico; o altri ancora che hanno previsto l'insegnamento della lingua materna in orari extracurricolari con conseguenze negative sulla formazione dell'autostima e della identità dei bambini immigrati²⁸ vi è il Portogallo dove, invece, il Ministero dell'Istruzione sta supportando un progetto di ricerca volto alla creazione di classi bilingui²⁹.

Nelle Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 20 novembre sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio al punto 9 si afferma che "Oltre a porre le basi per il successivo percorso scolastico, l'istruzione della prima infanzia può svolgere un ruolo essenziale nell'integrazione dei bambini provenienti da un contesto migratorio, in particolare ponendo un forte accento sullo sviluppo linguistico". Sempre nello stesso documento, al punto 7, si dichiara che

"Padroneggiare la lingua ufficiale (o una delle lingue ufficiali) del paese ospitante è una condizione essenziale per il successo scolastico ed è indispensabile anche per l'integrazione sociale e professionale. Gli Stati membri dovrebbero esaminare la possibilità di elaborare misure specifiche a tal fine, come l'insegnamento intensivo della lingua per gli alunni immigrati di recente, il sostegno supplementare per quelli con difficoltà, e corsi speciali per tutti i docenti al fine di prepararli a insegnare a bambini la cui madrelingua è diversa dalla lingua d'insegnamento. Dovrebbero altresì essere sostenute iniziative di offerta didattica mirata nell'ambito dei programmi scolastici, come ad esempio il rafforzamento dell'insegnamento della lingua del paese ospitante per gli alunni che hanno una madrelingua diversa.

Nel caso del *nido* il riferimento ad una didattica che valorizza il plurilinguismo non ha come obiettivo insegnare ai bambini un'altra lingua, piuttosto "promuovere nei bambini fin

da molto piccoli, un atteggiamento di apertura nei confronti delle persone che parlano altre lingue e di motivare a comunicare con loro"³⁰.

I genitori potrebbero essere di aiuto accompagnando il bambino e l'educatore in alcune attività. La partecipazione di un genitore parlante un'altra lingua ha come obiettivo educare i bambini al plurilinguismo e al pluriculturalismo e, allo stesso tempo, far prendere consapevolezza ai genitori dei bambini stranieri, di essere una risorsa per tutti. La compresenza, all'interno di una stessa sezione, di bambini e genitori appartenenti a culture diverse e, di conseguenza, parlanti lingue differenti, può trasformarsi in una importante opportunità formativa. Il contatto con le altre lingue contribuisce, da un lato, a promuovere la formazione di una personalità tollerante e libera, dall'altro, una maggiore flessibilità *verbale* e *immaginativa*³¹. Quest'ultima, se adeguatamente promossa, può svolgere la funzione di antidoto a ciò che viene definito "conformismo normativo" ovvero "l'esigenza dell'individuo di aderire alle aspettative altrui, spesso per ottenere l'accettazione del gruppo, modificando comportamenti e attitudini, pur di adeguarsi alle credenze convenzionali"³².

La non comprensione di tutto ciò che viene detto in un'altra lingua non rappresenta un problema in quanto a quell'età i bambini non comprendono appieno neppure il significato delle parole dette nella loro lingua madre. La gioiosa curiosità che suscita la presenza di un altro adulto nella loro quotidianità li motiva ad apprendere nuove parole di cui come scrive Barbara Ongari, "possono cogliere, prima che la specificità dei contenuti, gli aspetti percettivi legati alla prosodia, all'intonazione e alla fonemica, la cui scoperta è mediata dal tramite affettivo della lingua parlata dai genitori"³³.

Secondo Elinor Goldschmied anche l'apprendimento della lingua d'origine dei bambini stranieri da parte dell'educatore di riferimento rappresenta una strategia di integrazione:

"Per alcune educatrici sarà una novità sapere che l'apprendimento della lingua d'origine è importante quanto l'apprendimento della

lingua del paese in cui si vive. Questo è un rovesciamento essenziale della lingua del bambino straniero, così come il bambino impara la lingua del luogo in cui vive. (...) l'educatrice può chiedere ai genitori dei bambini del suo gruppetto di insegnarle alcune parole e alcune frasi nella loro lingua. Potrà così salutare il bambini, dirgli parole affettuose, confortarlo, esprimere approvazione e comprensione, capire alcune parole particolari che il bambino usa più di altre, e forse anche cantare la sua canzone preferita. Potrà inoltre rassicurare i genitori che il loro bambino imparerà la lingua usata al nido anche se non viene parlata a casa – una seconda lingua si impara meglio se la lingua madre ha basi solide”³⁴.

Nella *scuola dell'infanzia* è possibile iniziare alla L2 attraverso la progettazione di attività ludiche durante le quali mettere le lingue in contatto tra di loro in modo sistematico e nella stessa giornata, facendo in modo che entrino sia nella mente, sia nelle interazioni fra persone sfrutta la naturale predisposizione degli esseri umani ad apprendere due o più idiomi durante l'infanzia³⁵. La possibilità di padroneggiare due o più lingue dipende dalla presenza di un sistema neuronale predisposto ad acquisire competenze in più lingue almeno fino all'ottavo anno di età, periodo durante il quale è possibile apprendere una pronuncia non distinguibile da quella dei parlanti, nonché regole grammaticali e morfosintattiche di una seconda lingua. Secondo studi di natura neuroanatomica il linguaggio è appreso dal bambino in modo *graduale* e lento fino ai 18 mesi, rapido e veloce da questa età in poi. Questa crescita dipende da una modificazione di tipo biologico regolata geneticamente e che consiste in uno “straordinario ispessimento del II strato neuronale di una certa area linguistica della neocorteccia del neonato che si manifesta proprio in quel periodo”³⁶. Pertanto, i bambini quando nascono già possiedono ciò di cui hanno bisogno per relazionarsi con gli altri e con questo “equipaggiamento” apprendono ciò che la cultura gli tramanda, sia in modo *intenzionale* che *implicito*, come accade per il linguaggio.

Esistono periodi di grande prontezza cognitiva durante i quali i bambini possono

acquisire conoscenze e competenze linguistiche che in seguito potrebbero essere apprese con maggiore difficoltà. Come ha scritto Giuseppe Francescato

“Il grande miracolo compiuto dai bambini nel corso dell'apprendimento linguistico è (...) quello di rendersi padrone non solo del meccanismo fisiologico (pur esso delicato) necessario a produrre gli elementi fonici del linguaggio, ma soprattutto la struttura: il linguaggio non è un insieme di 'gridi' (...) ma è un insieme di 'segni' che legano inescindibilmente ogni elemento fonico e ogni complesso di elementi fonici con i valori della struttura, i quali soli fanno sì che con un numero relativamente limitato di combinazioni foniche privilegiate sia possibile esprimere col linguaggio un numero praticamente illimitato di cose, cioè dire tutto quello che si vuole” (G. Francescato, in Schiavi Faschin, 2003, pp.396-397).

Nei bambini il differente livello di padronanza può dipendere da variabili di tipo *socio-culturale* e, dunque, dipendenti dalle possibilità del bambino di utilizzare le due lingue in più contesti e permettendo l'apprendimento di un numero elevato di vocaboli e di espressioni da utilizzare in situazioni anche differenti tra di loro (in *famiglia*, ad esempio, la madre utilizza un lessico caratterizzato da modalità di comunicazione di tipo *referenziale*, nominando gli oggetti o descrivendoli, ed *espressivo* finalizzato a coinvolgere i bambini in giochi o in routine dando maggiore spazio alla interazione reciproca; nei *nidi*, invece, imparano ad esprimere un numero elevato di “massime generali” o di enunciati relativi a eventi passati o futuri)³⁷. Altra variabile è la *motivazione* all'apprendimento perché l'uso nei bambini della propria lingua d'origine come lingua veicolare rafforza il senso di identità e di autostima; e, infine, da variabili *genetiche* che possono interferire nella maturazione del sistema neurale. Tutti questi elementi possono favorire od ostacolare la scelta dei termini più appropriati e causare errori morfosintattici che vanno ritenuti “normali” in un bambino impegnato nell'apprendimento di due codici linguistici³⁸ e che può padroneggiare livelli differenti di competenza nelle due lingue (*bilinguismo asimmetrico*) ma anche

possedere livelli più o meno simili di competenza nelle due lingue (bilinguismo *bilanciato*).

L'apprendimento di una nuova lingua e l'uso della lingua madre contribuisce allo sviluppo di abilità *metalinguistiche* ovvero della capacità di saper riflettere sulla lingua e sui linguaggi oltretutto di manipolare le lingue. In questo modo il linguaggio si trasforma nell'*oggetto* del pensiero e i processi alla base della costruzione linguistica oggetto di riflessione. Tale processo comporta la realizzazione di operazioni mentali complesse di natura cognitiva sempre più astratte, riguardanti non nello specifico una lingua ma il sistema di apprendimento del linguaggio.

Efficace è in tal senso la teoria dell'*iceberg* di Cummins

“Le abilità cognitive e le conoscenze profonde del parlante possono essere rappresentate come base di un *iceberg*, la cui parte emersa è costituita dalle competenze linguistiche superficiali, una persona che conosce più lingue, secondo questa metafora, presenta più punte dell'*iceberg*, tutte connesse a un'unica base sotto il livello dell'acqua. Alla crescita della parte emersa dell'*iceberg* corrisponde anche la crescita della parte sommersa, ovvero della parte comune, nella quale i due o più picchi esterni affondano le loro radici. Ciò dipende dal fatto che ai livelli più profondi del pensiero concettuale c'è una notevole sovrapposizione o interdipendenza tra le lingue. La conoscenza concettuale sviluppata da una lingua aiuta [infatti] a rendere comprensibile l'input nell'altra”³⁹.

Più specificamente, l'apprendimento delle lingue consente di operare a livello di *strategie* cognitive e di *processi* metacognitivi. Le prime riguardano nello specifico l'esecuzione di compiti “l'immagazzinamento, l'espansione e trasformazione delle informazioni (ad esempio, usare immagini mentali per agevolare la comprensione o il ricordo, associare le informazioni nuove a quelle già note, usare il contesto linguistico per fare previsioni)”⁴⁰, i secondi, invece, hanno come obiettivo migliorare l'organizzazione del processo di apprendimento

In altre parole un approccio plurilingue consente al bambino di: acquisire maggiore consapevolezza sia linguistica che interculturale, con degli indubbi vantaggi sul piano nel perfezionamento delle abilità linguistiche e metalinguistiche; nonché nella maturazione di un pensiero flessibile.

Bibliografia

- AA.VV., *L'ultima creatività*, Springer, Milano 2011
- Albanese O., Antoniotti C., *Lo sviluppo del linguaggio*, in Mantovani S., Bondioli A., *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano 2001, pp.250-262.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità*, Meltemi 1998
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.
- Cambiagli B., Milani C., Pontani P., *Europa plurilingue*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Campani G., *Dalle minoranze agli immigrati*, Unicopli, Milano 2008.
- Dodman M., Portesi L. (a cura di), *Crescere in più lingue*, Junior, Bergamo 2000.
- Franza A., Mottana P., *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna 1997.
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative. Prospettive educative*, Liguori, Napoli 2002.
- Goldschmied E., Jackson S., *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011.
- Jedlowkj P., *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Laporta R., *Leggere in futuro, progettare modelli, interpretare attese in pedagogia*, in F.Cambi (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, Clueb, Milano, pp.55-87.
- Mazzotta P., *Europa, lingue e istruzione primaria*, Utet, Torino 2002.

- Miur, *La via italiana all'intercultura*, 2007.
- Ongari B., Stricker S., *Lingue straniere al nido*, Unitn, anno XII, n.119, nov.-dic.2010.
- Pinto Minerva F., *L'alfabeto dell'esclusione*, Dedalo, Bari 1980.
- Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Plurilinguismo, n.10, Università di Udine, 2003.
- Plurilinguismo, n.2, Università di Udine, 1995.
- Portas M., *Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Europa tramite le scuole e l'insegnamento plurilingue*, 2005
- Rigotti E., *Plurilinguismo e unità culturale in Europa*, in B.Cambiaghi, C.Milani, P.Pontani, *Europa plurilingue*, Vita e pensiero, Milano 2005.
- Rogoff B., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Schiavi Fachin S., *L'educazione plurilingue*, Forum, Udine 2003.
- Silva C., *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011.

Artículo concluido 22 de abril de 2013

Cita del artículo:

Grazia López, A. (2013): La molteplicità delle differenze. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 169-180. Publicado en <http://www.reladei.net>

1 Cfr., F.Cambi, *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.

2 F.Pinto Minerva, *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p.12.

3 Cfr., B.Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano 2004.

4 Fonte: Miur, ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto nazionale 2010/2011, ISMU, Milano 2011.

5 P.Bastianoni, P.Villano, *Il bambino e l'incontro con l'altro*, in F.Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma 2002, pp.221-247.

6 Ivi, p.238.

7 Cfr., W.Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il Mulino

8 Il pregiudizio presenta una connotazione emotiva. Studiosi appartenenti a discipline differenti hanno cercato di individuare le basi, i fondamenti che legittimano la trasformazione delle differenze esistenti tra diversi gruppi umani in razze, ma senza ottenere alcun risultato significativo "parlare di razze umane è un errore: non esistono pochi gruppi distinti, ma tante piccole differenze". Lo stereotipo è un "termine mutuato dall'arte tipografica, designa idee preconcepite e rigide in base alle quali valutiamo il comportamento e il valore di individui o di gruppi. Lo stereotipo, in altre parole, è un falso concetto classificatorio, non fondato su basi critiche e comparative, è un momento falsamente conoscitivo che tende a preparare e a impostare azioni ripetitive, sempre uguali che la dinamica della realtà e dell'esperienza non modifica". (G.Barbujani, Tutti diversi ma parenti, in "Sapere", n.2, 1998, p. 55)

9 Cfr., C.Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011, p.73.

10 L.Mason, M.Santi, *Ragionamento collaborativo e cambiamento concettuale. Uno studio esplorativo*, in Orientamenti pedagogici, anno XLII, n.5, settembre-ottobre 1995, p.992

11 C.Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011, p.73.

12 A.M.Cirese, *Cultura egemone e culture subalterne*, Palumbo, Palermo 1978, p.107.

13 C.Silva, *cit.*, p.75.

- 14 Cfr., J.S.Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O.Liverta sempio, A.Marchetti, *Il pensiero dell'altro*, Cortina Milano 1995.
- 15 B.Rogoff, p.74.
- 16 F.Carugati, P.Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- 17 S.Hernandez-Plaza, *Social Support Interventions in Migrant Populations*, in *British Journal of Social Work*, vol.36, 2006, pp. 1151-1169, trad.itB.Bortoli, *Le reti degli immigrati*, in *Lavoro sociale*, n.1, vol.7, aprile 2007, p.36.
- 18 E.Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), Cortina, Milano 2001, pp. 98-99, p.105.
- 19 Libro Bianco sul Dialogo interculturale, Consiglio d'Europa, 2008, p.33.
- 20 A.Franza P.Mottana, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna 1997, p.11.
- 21 T.Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma 2000, p. 60.
- 22 Ibidem, p. 59.
- 23 Cfr., F.Pinto Minerva, *Intercultura*, laterza, Roma-Bari, 2001.
- 24 E.Goldschmied, S.Jackson, *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011.
- 25 Miur, *La via italiana all'intercultura*, 2007.
- 26 F.Cambi, *cit.*, p.22
- 27 Ibidem
- 28 Portas, 2005
- 29 EACEA, Eurydice, 2009
- 30 B.Ongari, S.Stricker, *Lingue straniere al nido*, Unitn, anno XII, n.119, nov.-dic.2010.
- 31 F.Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione*, 1980
- 32 AA.VV., *L'ultima creatività*, Springer, Milano 2011, p.154.
- 33 B.Ongari, S.Stricker, *cit.*
- 34 E.Goldschmied, S.Jackson, *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011, p.172.
- 35 Cfr., M.Dodman, Portesi L., (a cura di), *Crescere in più lingue*, Junior, Bergamo 2000.
- 36 E.Frauenfelder, Santoianni, *Le scienze bioeducative*, ...p.79
- 37 Cfr., O.Albanese, C.Antoniotti, *Lo sviluppo del linguaggio*, op.cit.,
- 38 Con l'apprendimento della L2 è possibile il fenomeno della interferenza e del prestito linguistico: il fenomeno dell'interferenza è legato alla commutazione di codice che a sua volta rientra nel fenomeno della alternanza del codice all'interno di una comunità bilingue; con prestito linguistico, invece, si intende "una parola appartenente ad una certa lingua, che è stata trasferita e integrata in un altro sistema linguistico (...). Normalmente si ricorre all'uso di un prestito per riempire una lacuna lessicale o per definire un concetto o un oggetto che nella lingua di partenza non esiste" (AA.VV., *Studi su fenomeni situazioni e forme di bilinguismo*, Franco Angeli, Milano 1990, p.123).
- 39 Cummis, 1996, p.20
- 40 D.Coppola, L'inter-azione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni in P.Mazzotta, *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET, Torino 2002, p.48.

Acerca de la autora

Anna Grazia López
Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad de Foggia, Italia
Mail:

Ricercatrice nel Dipartimento di Studi Umanistici della Università di Foggia (Italia). Autrice di diversi libri ed articoli scientifici e membro del Comitato scientifico di varie riviste specializzate. Le sue linee di ricerca vertono attorno a tre ambiti: l'analisi dei fabbisogni formativi nell'ambito delle organizzazioni, l'emancipazione delle donne nelle comunità scientifiche e la promozione dei diritti dell'infanzia.