

**Patrimoni linguistici e orizzonti culturali che si incontrano.  
Una esperienza di educazione interculturale per bambini ospiti di una  
comunità educativa di accoglienza**

**Linguistic heritage and cultural horizons that meet.  
An intercultural education experience for children hosted by a host  
educational community**

Maria Grazia Simone  
Professoressa associata  
Università eCampus, Novedrate (Co)

**Sommario**

Le domande di ricerca, che danno origine al contributo, sono essenzialmente due: che cosa succede nell'infanzia quando, a causa del fenomeno migratorio (direttamente vissuto o che ha interessato, in passato, la propria famiglia), una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico di un bambino (Favaro, 2013)? In che maniera si possono agevolare la conoscenza linguistica reciproca e la convivenza di bambini, provenienti da differenti background migratori, accolti in una comunità educativa residenziale? Si può pensare alla comunità come luogo ideale per un *bagno plurilingue*, in cui i più piccoli, mediante le interazioni frequenti, naturali e spontanee tipiche della vita quotidiana, possano familiarizzare con una seconda lingua, diventando consapevoli non soltanto di suoni, ma anche di significati culturali diversi. Il contributo, nella sua prima parte, delinea un quadro teorico di riferimento circa l'interazione tra cultura e variabile linguistica; nella seconda parte, descrive la progettazione ed esecuzione, ancora in fase iniziale, di un intervento di educazione interculturale rivolto a bambini di altra origine culturale, ospiti di una comunità educativa di accoglienza, per valorizzare l'aspetto linguistico e relazionale dell'incontro tra differenti culture.

**Parole chiave:** comunità educativa, infanzia, pratiche linguistiche quotidiane, background migratorio, incontro interculturale.

**Abstract**

The research questions that give rise to the contribution are essentially two: what happens in childhood when a new language becomes part of a child's linguistic heritage, due to a migratory phenomenon that was directly experienced or that, in the past, had affected the child's family (Favaro, 2013)? In what way can the mutual linguistic knowledge and the coexistence of children from different migratory backgrounds, included in a host educational community, be facilitated? The community can be thought of as the ideal place for a *multilingual immersion*, in which children, through frequent, natural and spontaneous interactions typical of everyday life, can familiarize with a second language, becoming aware not only of different sounds, but also of different cultural meanings. The contribution, in its first part, outlines a theoretical reference framework about the interaction between culture and linguistic variable; in the second part, describes the planning and execution, albeit in the initial phase, of an intercultural education intervention designed for children of other cultural origins, who live in an educational community, to enhance the linguistic and relational aspect of the dialogue among different cultures.

**Keywords:** host educational community, childhood, daily linguistic practices, migratory background, intercultural dialogue.

«La lingua materna  
è parte dell'identità di ogni bambino,  
ma la conoscenza di altre lingue  
apre all'incontro con nuovi mondi e culture»  
(Indicazioni nazionali per il curriculum  
della Scuola dell'Infanzia, 2012)

## 1. L'incontro tra culture e la variabile linguistica

Quando, all'interno di un servizio educativo, si presenta un bambino o un adolescente<sup>1</sup> di origine straniera, spesso al suo primo ingresso anche in un nuovo contesto sociale e culturale, i dubbi ricorrenti degli educatori e dei genitori, dal punto di vista linguistico, riguardano soprattutto la nuova configurazione del rapporto tra il minore e la lingua d'origine, nonché l'opportunità o meno di utilizzare il bilinguismo.

Favaro (2013) descrive opportunamente gli interrogativi che affollano la mente degli educatori:

Che cosa succede nell'infanzia, quando a causa del fenomeno migratorio (direttamente vissuto o che ha interessato, in passato, la propria famiglia), una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico di un bambino? Quali rapporti profondi, di concorrenza, conflitto, complementarietà, integrazione, si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti? E se la lingua madre diventa improvvisamente 'muta' perché le parole 'volano via' e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano? (pp. 114-117).

È ormai ampiamente dimostrato (Hamers e Blanc, 1983; Gumperz, 1982; Milroy e Musken, 1995) che il buon apprendimento della seconda lingua non implica la necessità di abbandonare la lingua d'origine, anzi dipende da quest'ultima all'interno di un approccio che vede tra di esse un necessario *continuum*, volto allo sviluppo di quella che, in altra occasione, abbiamo definito *competenza multilingue* (Simone, 2019a).

J. Cummins (1992) (cit. in Balboni, 1997, pp. 5-6; Scaglioso, 2008, p. 161) introduce la teoria della *interdipendenza linguistica* (nota anche come *teoria dell'iceberg*) per indicare la stretta relazione esistente tra i vari idiomi: le abilità cognitive e le conoscenze profonde del parlante possono essere rappresentate come la base di un *iceberg*, la cui parte emersa è costituita dalle competenze linguistiche superficiali; una persona che conosce più lingue, secondo questa teoria, presenta più *punte dell'iceberg*, tutte connesse ad una unica base sottostante. In altri termini, l'*iceberg* rappresenta la facoltà di linguaggio, la padronanza dei processi che governano la comprensione e la produzione linguistica, mentre ciò che emerge (le sue *punte*) riproduce la conoscenza effettiva di una data lingua. A livello profondo, dunque nella parte sommersa dell'*iceberg*, i due o più differenti codici linguistici si fondono e operano attraverso una sorta di *unico motore* che permette di sviluppare un *transfert* positivo da una lingua all'altra (Simone, 2019a). Insomma, fuor di metafora, avviene che, continuando ad apprendere ed utilizzare la lingua madre, si gettano le basi dell'apprendimento del nuovo codice linguistico.

A tal proposito, un'altra acquisizione circa l'apprendimento della nuova lingua è che esso è influenzato (positivamente o negativamente) dal fatto che il nuovo arrivato, in un altro contesto sociale e culturale, si trovi in situazione di *bilinguismo additivo* o di *bilinguismo sottrattivo* (Lambert, 1974).

Nel *bilinguismo additivo*, la lingua d'origine del bambino è valorizzata socialmente nella nuova realtà di appartenenza e tale situazione gli consente di innestarsi positivamente all'interno della vita sociale e scolastica e di utilizzare contestualmente entrambe le lingue. In condizioni di *bilinguismo sottrattivo*, invece, quella d'origine non è tenuta nella giusta considerazione sociale, spesso è denigrata e scarsamente presa in considerazione, cosicché il bambino si trova quasi *costretto* ad imparare, nella scuola o in un altro contesto educativo che lo ospita, la seconda lingua. In questo ultimo caso, l'utilizzazione e il consolidamento della lingua d'origine vengono quasi bloccate, inibite

e sostituite dall'apprendimento della seconda. La situazione ideale, invece, consiste nell'aiutare il piccolo a individuare spazi di utilizzazione propri per entrambi gli idiomi, in modo da non discriminarne uno rispetto all'altro, e di riuscire ad avvalersi della lingua madre in determinati contesti, e della lingua di adozione in altri, e poi di utilizzarli, in sinergia, in altre occasioni.

Quanto fin qui affermato legittima un'idea di patrimonio linguistico concepito non tanto come un blocco monolitico, ascritto, statico e immutabile, ma come *sistema flessibile e dinamico*, che muta, nel tempo e nello spazio, in ragione delle differenti configurazioni esistenziali che può assumere, al giorno d'oggi, la vita di ciascuno.

Vi è poi da considerare un dato, che influenza l'intervento educativo e didattico e ne diversifica finalità ed obiettivi: il *background migratorio* del bambino che giunge in un nuovo contesto sociale e culturale.

Una prima distinzione, a livello linguistico, va operata in base al luogo di nascita, se italiano o estero. Come è stato evidenziato, fra i bambini di diversa origine culturale, nati in Italia, vi sono coloro che, al momento del loro ingresso nella scuola dell'infanzia, sono monolingui in L1 e in seguito, con l'aggiunta dell'italiano, sviluppano un *bilinguismo precoce consecutivo*; vi sono anche coloro che elaborano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento all'asilo nido e, parlando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo, praticano così un *bilinguismo precoce simultaneo*; poi vi sono coloro che imparano a parlare soltanto in italiano per scelta della famiglia, o in seguito ad un discutibile e riduttivo orientamento in tal senso da parte degli operatori dei servizi per l'infanzia, e sono quindi *monolingui in italiano* (Favaro, 2012, p. 252).

Differente è la situazione dei bambini nati all'estero e arrivati in Italia in seguito al ricongiungimento familiare. Tra questi bambini, generalmente più grandi, si possono individuare: coloro che praticano la L1 per usi comunicativi soltanto orali, perché non sono stati ancora scolarizzati nel paese di origine; coloro che hanno sviluppato, nella lingua madre, una competenza sia orale che scritta; coloro che praticano una lingua orale (una varietà dialettale) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio, gli alunni sinofoni o arabofoni); coloro che praticano una L1 per gli usi orali e familiari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera altra (Favaro, 2012, pp. 253).

A fronte della profonda differenza tra le varie situazioni di vita di bambini e adolescenti di diversa origine culturale, il dato comune è che, praticando il bilinguismo, essi *posseggono una marcia in più*, riescono a gestire vantaggiosamente il rapporto tra l'idioma familiare e quello di accoglienza, mantengono le proprie radici culturali mentre si aprono a nuovi orizzonti lungo il proprio percorso di sviluppo.

Questo perché «le competenze linguistiche già acquisite – qualunque sia la lingua d'origine – rappresentano saperi, punti di forza, *una chance da valorizzare*, e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice» (Favaro, 2013, pp. 119). Non mancano, tuttavia, alcune difficoltà. Una per tutte è rappresentata dalla scarsa valorizzazione della lingua d'origine all'interno del contesto sociale e culturale ospitante, specie quando essa è tipica di un paese ancora in via di sviluppo. O, ancora, la tendenza, da parte degli educatori dei servizi educativi o persino della famiglia, a scoraggiare l'utilizzazione di questo idioma, nel nuovo paese, al fine di agevolare l'apprendimento di quello nuovo.

Dal punto di vista educativo, questi fenomeni non hanno ricadute soltanto in ambito strettamente linguistico, ma potrebbero causare conseguenze negative nella sfera relazionale e identitaria del soggetto che apprende, specie quando si trova in età evolutiva.

Se, nel nuovo ambiente di vita, ad esempio, subentrano denigrazione e stigma rispetto alla lingua madre del minore di altra cultura, si possono sviluppare, in lui, percezioni di

vergogna che possono alimentare la disaffezione, se non il rifiuto, rispetto alla lingua di origine. Quest'ultima rappresenta non già un orpello del quale, nel nuovo ambiente, è meglio sbarazzarsi, ma quell'essenziale riferimento identitario, a livello personale e sociale, con il quale il bambino ha strutturato le sue prime esperienze di sé, degli altri e del mondo circostante. Inevitabili possono essere, per lui, le percezioni di disorientamento, di confusione, di scarsa autoefficacia qualora dovesse essere costretto ad abbandonare la lingua madre, o laddove dovesse accorgersi che essa non gode della giusta considerazione.

Per contrastare questi fenomeni occorre, secondo Arici ed altri (2020, p. 327) sulla scorta degli studi di Garraffa, Sorace e Vender (2020), avviare politiche linguistiche specifiche volte a

trasmettere informazioni corrette alle famiglie, affinché capiscano che il mantenimento della lingua familiare, in tutti i suoi aspetti, inclusa la competenza di lettura e scrittura, non è di ostacolo allo sviluppo della lingua del paese d'arrivo, come spesso erroneamente si crede, ed evidenziare i molteplici vantaggi che il bilinguismo può al contrario apportare, a tutte le età e anche in presenza di disturbi specifici del linguaggio o dell'apprendimento.

Non è più ammissibile esigere, negli ambienti educativi e didattici, che il nuovo arrivato, specie se in età di scolarizzazione primaria, dimentichi la lingua madre per accogliere il nuovo idioma. Una richiesta del genere è discriminatoria, velata di razzismo, erroneamente fondata sulla pretesa superiorità della lingua di accoglienza rispetto a quella di origine e, per questo, incompatibile rispetto ai più accreditati e condivisi principi e criteri della convivenza interculturale.

Un ruolo di prim'ordine, per favorire l'inclusione del bambino di differente origine culturale nel sistema scolastico, educativo e sociale di accoglienza, spetta alle competenze dell'educatore, acquisite in specifici percorsi di formazione e di specializzazione in materia di pedagogia e di didattica interculturale (Biagioli et al., 2018). Anche la complessiva configurazione dello spazio di apprendimento gioca il suo ruolo: l'ambiente non può che essere aperto, accessibile, collaborativo, accogliente, scevro da pregiudizi e da stereotipi, consapevole della situazione linguistica di partenza del bambino e desideroso di valorizzarla, rispettoso della sua diversità, della sua cultura e delle sue tradizioni (Reggio, Santerini, 2014). Una speciale sensibilità educativa degli operatori orienta ad accogliere, tra gli altri aspetti, il bisogno di ascolto e di rassicurazione della famiglia, spesso alla ricerca di indicazioni e di modelli di intervento.

## **2. La comunità educativa di accoglienza come spazio di educazione interculturale**

L'inserimento in una comunità educativa residenziale può essere, in alcune situazioni connotate da disagio sociale, povertà educativa ed economica del nucleo familiare, un probabile e transitorio momento del percorso migratorio del bambino, di altra origine culturale, e non certo una sua tappa obbligata. Differenti, infatti, possono essere i fattori che predispongono i bambini all'inserimento in una struttura: indigenza, madre sola in condizione di fragilità esistenziale, assenza di una rete parentale valida nel nuovo paese, disagi economici e abitativi, fragilità del progetto migratorio del nucleo familiare, ecc. (Simone, 2011b).

Vi è poi da considerare che, a ogni latitudine, si può definire *povero* non soltanto il bambino privo di mezzi economici, ma anche colui che non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati, di risorse affettive valide in grado di supportarlo

nella sua crescita, e per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale (Simone, 2020, pp. 603-612). Ciò accade più frequentemente quando i genitori del piccolo, sia italiani che di altra origine culturale, vivono in una situazione di precarietà esistenziale, di conflittualità familiare, di problemi economici e sanitari (spesso associati a dipendenze o problemi psichici) e di conseguente emarginazione sociale.

Dal punto di vista del bambino, la condizione di disagio del suo nucleo familiare non gli consente di poter contare sulla presenza dell'adulto di riferimento nella sua funzione di mediatore rispetto alla realtà esterna, di elemento di supporto nell'esplorazione e nella conoscenza del mondo, di *base sicura* (Bowlby, 1989) per il suo sviluppo e per il suo benessere psico-fisico.

È ragionevole pensare che si sia dinanzi a minori che, nel loro contesto familiare di provenienza, non sono sufficientemente accolti, considerati, ascoltati, sostenuti perché, per i loro genitori, altre sono le priorità, non ultima quella di assicurare la sopravvivenza materiale del nucleo. Si tratta di bambini piuttosto *fragili*, e però capaci di straordinarie manifestazioni di resilienza, desiderosi di cure esclusive, di validi riferimenti educativi, di tutela, di condizioni di benessere, di generale riscatto, che è possibile esperire all'interno della comunità educativa di accoglienza.

Al giorno d'oggi esiste una varietà di strutture residenziali che accolgono bambini in condizione di disagio sociale, da soli oppure accompagnati dalle madri, sia italiani che di altra origine culturale. Il modello della presa in carico è a bassa intensità assistenziale, prevede un numero di ospiti molto ridotto rispetto al passato, richiede l'allestimento di ambienti educativi che ricalchino lo spazio familiare ed esige la personalizzazione degli interventi educativi, psicologici e socio-sanitari attuati dagli operatori professionali (Pandolfi, 2021).

Per quanto la struttura comunitaria si ponga e persegua importanti finalità educative e abbia il compito di essere sempre a misura dell'infanzia e dei suoi bisogni, è auspicabile che la permanenza del minore al suo interno sia il più possibile breve, positivamente incisiva sul suo sviluppo e circoscritta al tempo necessario a risolvere le criticità che inibiscono la sua crescita nel contesto familiare (Simone, 2011a).

La comunità si configura, per le giovani madri provenienti da traiettorie migratorie piuttosto difficili e travagliate come quelle, ad esempio, afferenti alla rotta nigeriana (Taliani, 2019), un banco di prova delle capacità genitoriali e, per questo, può essere ritenuta una esperienza sgradita, scarsamente accettata e vissuta con disagio e sofferenza. Soltanto quando la giovane, fatte cadere le resistenze iniziali e opportunamente supportata dagli operatori della struttura, riesce ad elaborare un progetto di vita valido per sé e per la prole, giunge a dotarsi di quella indispensabile base motivazionale e delle opportune competenze per affrontare le difficoltà e vincerle (Simone, 2011a).

L'ambiente comunitario vuole essere, per il bambino, uno spazio educativo efficace e supportante, orientato a promuovere percezioni di accoglienza e di accettazione, di rassicurazione e di fiducia, funzionali ad accompagnarlo nelle tappe dello sviluppo e a superare, dove possibile, alcune disfunzionalità evolutive potenzialmente ereditabili dal contesto familiare di provenienza. La realtà comunitaria aspira a essere un ambiente dialogico, accogliente (da tutti i punti di vista, a partire dagli ambienti e dagli arredi) per garantire percezioni di sicurezza e di protezione, di vicinanza affettiva e di intensità relazionale.

Nell'ambito dei discorsi che andiamo sviluppando all'interno di queste pagine, la comunità educativa di accoglienza, per il bambino in condizione di disagio sociale e familiare, e di origine culturale, diviene un prezioso dispositivo educativo con una triplice valenza:

- a) occasione per un *incontro linguistico* multiculturale;

- b) luogo di confronto con la diversità;
- c) spazio per educare alla differenza.

Si può infatti pensare alla comunità educativa di accoglienza come contesto ideale per un *bagno plurilingue*, in cui i bambini, italiani e di altra origine culturale, anche molto piccoli, mediante le routine (Daloiso e Favaro, 2012, pp. 4-5) e le interazioni frequenti, naturali e spontanee tipiche della vita quotidiana, possono familiarizzare con una seconda lingua, diventando consapevoli non soltanto di suoni e contorni intonativi differenti, ma anche dei vari significati culturali ad essi sottesi.

Per questa via, la comunità educativa residenziale diviene luogo di accoglienza, di incontro e di relazione con la diversità, in ogni sua forma e manifestazione (culturale, etnica, economica, sociale, religiosa, educativa, linguistica, ecc.).

Il compito dei contesti che accolgono persone differenti tra di loro, per le più svariate ragioni, consiste nel transitare dal riconoscimento della diversità alla *valorizzazione della differenza* (Perucca e Simone, 2012).

Se, al giorno d'oggi, la multiculturalità definisce un dato di fatto (la compresenza di culture diverse entro una società o un medesimo territorio) ed è già una condizione faticosa e complessa, ma sostanzialmente statica, il compito educativo consiste nel pensare alla *diversità come ad una ricchezza e ad un bene comune*, da coltivare, da preservare, fonte di arricchimento personale e di dinamismo sociale (Portera, 2013).

In comunità educativa di accoglienza, mediante la logica delle relazioni tra diversi che in essa si stabiliscono, si può fare esperienza di molteplici dimensioni di senso, conoscere diversi percorsi esistenziali e culturali, socializzare percezioni e rappresentazioni del mondo grazie alla sperimentazione quotidiana e continua, già a partire dalla prima infanzia, delle dinamiche dell'accoglienza, dell'incontro, del dialogo e del reciproco riconoscimento tra universi culturali differenti.

### **3. Una esperienza di educazione linguistica interculturale in comunità educativa di accoglienza**

Qui di seguito si dà conto di una esperienza di educazione linguistica interculturale, di taglio laboratoriale e narrativo, in corso di realizzazione in una comunità educativa di accoglienza, per madri e figli in condizione di disagio sociale, ubicata sul territorio salentino (Lecce, Puglia).

L'intervento ha preso avvio tra la fine di settembre e gli inizi di ottobre 2021 ma, per ragioni legate all'acuirsi dell'emergenza sanitaria da Covid-19, le attività si sono arrestate alle prime fasi di sviluppo, per riprendere appena la dirigenza della struttura lo autorizzerà.

#### *Finalità*

La finalità principale delle attività laboratoriali è consentire ai bambini, fin dalla loro tenera età, e anche alle madri che li accompagnano, di comprendere che ogni persona è portatrice di diversità, in questo caso linguistica e culturale, e che il fattore aggregante dello stare insieme in comunità è rappresentato, tra gli altri aspetti, anche dall'utilizzazione della lingua italiana. Si intende trasmettere l'idea, ai piccoli ospiti della comunità e alle loro madri, che vivere in comunità condividendo la lingua italiana come lingua veicolare non significa escludere le lingue di origine, bensì orientarsi ad abbracciare una visione ampia e multiprospettica del proprio patrimonio linguistico, promuovendo una pedagogia dell'incontro (Cima, 2019), dello sguardo (Simone, 2019b) e della differenza (Perucca, Simone, 2012). Si tratta di favorire, fin dalle prime fasi dello sviluppo umano,

la consapevolezza di sé nell'incontro con l'altro e, in questo caso, agevolare la conoscenza linguistica tra i bambini di diversa cultura come veicolo per una più proficua convivenza all'interno del contesto comunitario.

### *Metodologia di intervento*

Tra le varie metodologie di intervento nell'ambito dell'educazione interculturale (Fowler e Yamaguchi, 2020), si è scelta quella laboratoriale per via del suo essere *spazio di conoscenza, di azione e di relazione*, che mira allo sviluppo di occasioni formative per la crescita sul piano *cognitivo* (sapere) e soprattutto *metacognitivo* (consapevolezza del processo), *funzionale* (acquisizione di criteri e di metodologie di azione) e *relazionale* (sviluppo della capacità di fare insieme agli altri), mediante attività educative con forte connotazione esperienziale (Simone, 2014).

La metodologia di intervento, oltre a essere laboratoriale, utilizza la narrazione. Come Bruner (1986) ha insegnato, il pensiero narrativo aiuta a organizzare e gestire la conoscenza della realtà, crea significati, mette in relazione il mondo esterno con quello interiore, provoca situazioni di grande intesa cognitiva, relazionale, affettiva ed emotiva tra adulto e bambino.

Il ricercatore, presente durante l'intervento in quanto supervisore, e già a conoscenza delle caratteristiche della realtà educativa ospitante, si pone nella veste di *osservatore partecipante di tipo periferico* (Adler e Adler, 1987). Considerata la tenera età dei bambini, la particolarità del contesto educativo e le specificità personali delle madri (Simone, 2011a) e dei piccoli (Simone, 2011b), si preferisce, in quanto esperti e ricercatori, rimanere ai margini del setting dell'intervento, non rivestendo un ruolo significativo nella situazione studiata, per non inibire, a causa di una presenza estranea, i comportamenti, le reazioni, le interazioni spontanee tra i piccoli ospiti, i pari e le genitrici.

### *Destinatari*

I *destinatari diretti* delle attività sono in tutto otto soggetti: quattro bambini, in età di scuola dell'infanzia, ospiti della comunità educativa, e le loro madri. I *destinatari indiretti* sono rappresentati da educatrici e operatori della struttura, dalla dirigenza, dalle famiglie di origine dei bambini, dalle scuole dell'infanzia che essi frequentano: tutti sono chiamati a una crescita della consapevolezza del proprio ruolo nel promuovere una *sensibilità interculturale* e così prevenire l'insorgenza di atteggiamenti di intolleranza e di chiusura difensiva.

Qui di seguito si offre un breve profilo personale, familiare e linguistico dei bambini e delle loro genitrici, del tutto anonimo, nel rispetto della loro privacy. I piccoli sono stati collocati in struttura dall'autorità giudiziaria competente per ragioni di tutela, a seguito dello stato di disagio sociale riscontrabile all'interno dei rispettivi nuclei familiari.

F. è una bambina di quattro anni, di madre brasiliana e padre marocchino, nata in Italia. Si trova inserita in comunità per l'alta conflittualità presente tra i genitori. La madre, di circa quarant'anni, vive da poco in Italia e sembra rifiutare l'accoglienza da parte della struttura. Parla frequentemente alla bambina in portoghese; quest'ultima non si esprime bene né in questa lingua né in italiano. In tempi recenti, la piccola è stata sottoposta ad accertamenti diagnostici, ancora in corso, per sospetta sindrome dello spettro autistico.

D. è un bambino di due anni e mezzo, nato in Italia da genitori bengalesi. L'inserimento in comunità è motivato da gravi problemi economici del nucleo. Nessuno dei due genitori parla italiano. La madre, trent'anni, si trova all'inizio della sua esperienza in un nuovo contesto culturale, è di indole piuttosto introversa e diffidente.

L. è una bambina di cinque anni, nata in Italia da padre italiano e madre ecuadoregna, residente nella nostra nazione da molti anni. La piccola si trova in comunità perché la genitrice, poco più che ventenne, ha sporto denuncia contro il padre per maltrattamenti e, successivamente, è stata accertata la positività di entrambi a sostanze stupefacenti. La bambina parla molto bene la lingua italiana, che utilizza nella sua quotidianità per comunicare con le educatrici e i pari. Con la madre, invece, per scelta di quest'ultima, utilizza lo spagnolo.

T. è un bambino di tre anni e mezzo, nato in Italia da madre italiana, venticinquenne, e papà marocchino. La coppia si è sciolta dopo un anno dalla nascita del bambino in seguito alla grave situazione esistenziale del padre, senza fissa dimora e con problemi legati alla giustizia. Il bambino si esprime in italiano.

### *Obiettivi*

Tra gli obiettivi educativi principali dell'attività laboratoriale per i *bambini*, si possono annoverare i seguenti: a) partecipare alla conversazione guidata dall'adulto pronunciando correttamente le nuove parole e formulando brevi frasi di senso compiuto; b) formulare frasi più complesse, strutturando pensieri e brevi racconti; c) comprendere e acquisire nuovi vocaboli, arricchendo il lessico; d) discriminare e pronunciare correttamente i suoni della nuova lingua; e) favorire l'interazione verbale tra i pari e con gli adulti di riferimento.

Quanto alle *madri*, gli obiettivi educativi che ci si attende di promuovere sono: a) partecipare a un'attività educativa nelle vesti di co-protagoniste; b) condividere alcuni elementi della propria cultura d'origine; c) lavorare in gruppo con le altre mamme; d) rendersi disponibili al confronto e al dialogo con gli altri. È richiesto un diretto e fattivo coinvolgimento delle genitrici, con l'intento di responsabilizzarle nell'esercizio della funzione genitoriale, mediante l'offerta di una semplice esperienza educativa per i loro piccoli, nella quale loro stesse sono chiamate a essere co-protagoniste.

### *Risultati attesi*

In merito ai *bambini*, le attività intendono: a) favorire lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità in quanto luogo educativo di convivenza e di conoscenza di elementi culturali eterogenei; b) potenziare la capacità di porsi in relazione linguistica in presenza di più codici; c) promuovere lo sviluppo linguistico, motorio, percettivo, comunicativo, relazionale; d) incrementare le facoltà espressive e creative.

Per quanto concerne le *madri*, i risultati attesi sono i seguenti: a) offrire occasioni di crescita educativa nel ruolo materno; b) acquisire spunti di riflessione e criteri di intervento utili, nella quotidianità, per interagire con il proprio figlio; c) incrementare la propria autoefficacia in quanto genitrice; d) riuscire a presentare, al proprio figlio e ai suoi pari, un elemento culturale del proprio paese di origine, con spontaneità e senza eventuali derive nostalgiche.

### *Fasi*

#### Primo step

L'intervento ha preso avvio attraverso due incontri preliminari: il primo, tra il ricercatore e la pedagoga della struttura, dott.ssa S. Orlanduccio, al fine di condividere il senso delle attività laboratoriali da svolgere e la dimensione educativa da valorizzare;



il secondo, tra le madri, la pedagoga della struttura e il ricercatore, finalizzato alla presentazione delle modalità esecutive delle attività laboratoriali, dei ruoli e compiti delle genitrici, dell'offerta di alcune, semplici informazioni da trasmettere ai bambini.

Le madri, inizialmente, hanno manifestato qualche resistenza, dovuta alle percezioni di insicurezza, bassa autostima, demotivazione, spesso abulia, che possono interessare globalmente la loro condizione esistenziale. Successivamente e gradualmente, hanno compreso l'importanza di offrire un'esperienza educativa, insolita e originale, ai loro bambini, accettando di buon grado quanto si andava loro proponendo.

### Secondo step

Dopo la fase di formazione alle madri circa il ruolo da svolgere, l'esperienza ha preso piede mediante un momento di progettazione partecipata delle attività da svolgere. Le genitrici sono state coinvolte, dal ricercatore con l'ausilio della pedagoga, nella stesura del piano di lavoro e delle sue fasi, al fine di renderle co-protagoniste e promuovere il loro impegno attivo.

Si è così stabilito di dar vita alle attività laboratoriali secondo i seguenti passaggi:

1. presentazione e descrizione, a cura delle mamme, degli animali tipici del loro paese di origine e di quello del padre dei bambini: il pappagallo dalla fronte rossa per l'Equador, il tucano per il Brasile, la tigre per il Bangladesh, la volpe del deserto per il Marocco;
2. rappresentazione grafico-pittorica degli animali da parte dei bambini;
3. ripetizione e socializzazione, con l'accompagnamento dell'educatore e il coordinamento della pedagoga, di suoni, parole e nomi legati agli animali in lingua portoghese, italiana, bengalese, araba;
4. elaborazione condivisa, tra bambini e mamme, di una semplice favola, in italiano, che ha come protagonisti gli animali;
5. drammatizzazione della favola da parte di mamme e bambini.

### *Spazi e tempi*

Il luogo designato per la realizzazione delle attività laboratoriali è la sala della struttura ospitante dedicata alla psicomotricità e alle attività ludiche guidate. Tale spazio, isolato acusticamente, favorisce l'ascolto e la conversazione, dispone di divanetti e suppellettili che predispongono alla lettura ed alla narrazione, e di banchi da disegno; inoltre, l'ambiente è abbastanza ampio anche per permettere l'espressione corporea durante le fasi di drammatizzazione. L'intervento si realizza in cinque pomeriggi di attività laboratoriali, ognuno della durata di circa 1 ora e mezzo.

### *Stato dell'arte delle attività*

La pedagoga della struttura, tra settembre e ottobre 2021, ha coordinato i momenti n. 1, 2, 3 delle attività laboratoriali, seguendo le indicazioni fornite dal ricercatore e sotto la sua guida. Non appena le condizioni sanitarie generali lo permetteranno e la dirigenza della struttura lo consentirà, le attività laboratoriali riprenderanno per dar vita all'elaborazione condivisa della favola e alla sua successiva drammatizzazione.

Durante le prime tre fasi dell'intervento laboratoriale, le mamme, a turno, hanno presentato verbalmente ai bambini gli animali del loro paese di provenienza, o di quello dei padri dei piccoli, mediante l'ausilio di alcune immagini. I bambini hanno ascoltato e osservato con molta attenzione, incuriositi anche dal ruolo narrante che le loro madri

andavano assumendo. I bambini hanno poi disegnato liberamente l'animale descritto dalla propria mamma. Essi hanno partecipato molto volentieri alle attività, manifestando interesse e rispetto delle regole di comportamento. Quando hanno visto gli animali per la prima volta, i bambini hanno espresso stupore e curiosità, soprattutto per la provenienza da un paese lontano. Hanno provato a immaginare il luogo dove gli animali vivono e le madri hanno fornito delle semplici informazioni (in che ambiente abitano, che cosa mangiano, come si muovono, ecc.).

I bambini hanno poi provato a pronunciare i nomi nella lingua di origine, ripetendoli più volte: tucano [*tucano*]; pappagallo dalla fronte rossa [*paròt*]; volpe del deserto ثعلب الصحراء [*thaelabalsahra'*]).

Mentre i piccoli rappresentavano graficamente l'ambiente di vita e le caratteristiche fisiche di ciascun animale, gli adulti hanno avuto modo di sollecitare i bambini a riflettere sull'idea di diversità. I piccoli hanno spontaneamente osservato le differenze morfologiche tra gli animali, osservando che «il pappagallo ha le ali perché deve volare sopra tutti gli alberi» (F., 4 anni), invece «la volpe ha le orecchie grandi perché deve sentire bene se ci sono gli altri animali nel deserto» (L., 5 anni). Tutti hanno ipotizzato che, in presenza di un pericolo (un animale feroce più grande di loro, una tempesta, ecc.) certamente gli animali avrebbero sfruttato tutte le loro qualità per farsi forza l'un l'altro e sopravvivere. Durante lo svolgimento dell'attività, è nata poi la curiosità per altre specie e i bambini hanno chiesto dove vivessero l'elefante, il pinguino, ecc. e hanno voluto vedere le relative immagini. *L'attività, dunque, ha avuto modo di evolversi*: dopo i disegni, i piccoli hanno voluto rintracciare altri animali e provato a pronunciare anche i loro nomi nella lingua del luogo di appartenenza. Scorrendo tra le immagini in rete, ci si è imbattuti poi in una simpatica fotografia che ritraeva un procione che abbraccia un cane. La scena ha fatto sorridere i bambini che, con l'occasione, sono stati guidati alla riflessione sull'amicizia nella diversità, proprio come quella che essi vivono quotidianamente in comunità.



Fig. 1 e Fig. 2: Alcuni momenti delle attività grafico-pittoriche dei bambini

## Conclusioni

L'intervento laboratoriale è ancora nel vivo del suo svolgimento, pertanto è presto per giudicare della sua efficacia nel raggiungere tutti i risultati attesi.

Nella sua intenzionalità educativa ha voluto offrire: alle madri, un'opportunità per sperimentarsi in un nuovo ruolo, quello di voci narranti per i propri bambini e di animatrici dell'attività; ai bambini, un momento educativo di taglio laboratoriale con i pari, con la presenza delle genitrici; a genitrici e piccoli, un momento di *empowerment*, non soltanto linguistico. La comunità educativa di accoglienza, infatti, è da intendersi metaforicamente come un *distributore di carburante* in cui, lungo il cammino della vita, talvolta accidentato, si può sostare per rifornirsi di occasioni di conoscenza, di socializzazione, di relazionalità, di benessere psico-fisico e, dunque, di cambiamento, di crescita e di sviluppo. La curiosità, che ha interessato i bambini nel comprendere parole nuove, suoni e caratteristiche degli elementi narrati, è vettore per nuove conoscenze e per nuove acquisizioni.

È ormai tempo di superare le visioni che leggono l'emigrazione e i contesti multiculturali in termini di disagio, di rischio, per volgersi a considerare le culture come realtà dinamiche, in continua evoluzione, e il loro confronto come una grande risorsa, anche dal punto di vista educativo (La Marca, Portera e Catarci, 2015).

L'intervento sta dimostrando che la lingua d'origine, nell'incontro con altre lingue, non deve rendersi silente, bensì divenire l'*humus* per altre acquisizioni linguistiche e culturali, per nuove esperienze di conoscenza, di dialogo, di inclusione.

## Note

<sup>1</sup> In tutto il contributo, per ragioni di mera praticità e nel rispetto della differenza di genere, si dirà "bambino", "adolescente", "bimbo", "figlio", "altro" ecc. anche per indicare i soggetti di sesso femminile.

## Bibliografia

- Adler P. A. e Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, Newbury Park, Sage.
- Arici M., Cordin P., Masiero G., Vender M. e Virdia S. (2020), *Che lingue conosci, ascolti, parli? una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 307-329.
- Balboni P.E. (2017), *Uno o due lingue per una società? Due modelli a confronto*. In «Selm», anno XXXV, n. 5/6, pp. 5-8.
- Biagioli R., González-Monteaquedo J. e Petruzzi C. (2018), *Ruolo e formazione degli educatori- Papel y formaciòn de los educadores*, Torino, L'Harmattan Italia.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it., Milano, Cortina.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it., Roma-Bari, Laterza.
- Cima R. (2019), *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*, Roma, Carocci.
- Cummins, J. (1992), *L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica*. In «Il quadrante scolastico», Vol. 55, pp. 54-69.
- Daloiso M., Favaro L. (2012), *Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età*. In «Scuola e Lingue Moderne», Vol. 4-5, pp. I-V.
- Favaro G. (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 4, n.1, pp. 251-262.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 5, n. 1, pp. 114-117.
- Fowler S., Yamaguchi M. (2020), *An Analysis of Methods for Intercultural Training*. In D. Landis, D. Bhawuk (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intercultural Training*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 192-257.
- Garraffa M., Sorace A. e Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.

- Gumperz J. (1982), *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University.
- Hamers J. e Blanc F. (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, P.Mardaga.
- Lambert W. (1974), *Culture and language as factors in learning and education*. In F.F. Aboud, R.D. Meade (a cura di), *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA, Western Washington State University.
- La Marca A., Portera A. e Catarci M. (2015), *Pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Milroy J. (1995), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Vol. 10, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pandolfi L. (2021), *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*, Milano, Mondadori.
- Perucca A. e Simone M.G. (2012), *Società-mondo e pedagogia della differenza*, Napoli, Guida.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Reggio P. e Santerini M. (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Simone M.G. (2011a), *Marginalità e compiti educativi. Strategie d'intervento per giovani madri sole e disagiate*, Napoli, Guida.
- Simone M.G. (2011b), *Nati in comunità. I figli delle giovani madri sole*. In Martiniello L. (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Napoli, Guida, pp. 263-281.
- Scaglioso C. (2008), *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Roma, Armando.
- Simone M.G. (2014), *Il Laboratorio di Intercultura. Metodologia di progettazione e di lavoro*. In Perucca A. e Palomba E. (a cura di), *Laboratoriointercultura.it. Esperienze formative in ambiente virtuale*, Roma, Armando, pp. 171-190.
- Simone M.G. (2019a), *Didattica della Lingua Italiana come L2. Un approccio interculturale*. In Iervolino D. e La Ragione C. (a cura di), *New Methods for Teaching and Learning Foreign and Second Languages: West Vs East*, Napoli, Giapeto, pp. 61-76.
- Simone M.G. (2019b), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Bari, Progedit.
- Taliani S. (2019), *Il tempo della disobbedienza. Per un'antropologia della parentela nella migrazione*, Verona, Ombre Corte.